

JANVIER

1939

N° 143
17^e ANNÉE

POUR L'ÈRE NOUVELLE

REVUE INTERNATIONALE D'ÉDUCATION NOUVELLE

*ORGANE DE LA LIGUE
INTERNATIONALE POUR
L'ÉDUCATION NOUVELLE*



SOMMAIRE

Vœux du G. F. E. N. au sujet du programme de la dernière année d'études primaires (travail de commission).

M^{lle} PETIT. — Eveil et formation du sens social à l'école maternelle.

Une expérience. Ecoles à deux classes en ville.

Nouvelles diverses. — A travers les revues. — Livres.

RÉDACTION :

Groupe Français d'Éducation Nouvelle
Musée Pédagogique, 29, rue d'Ulm, PARIS, 5^e

ABONNEMENTS :

Éditions Bourrellier et C^{ie}
76, rue de Vaugirard, PARIS, 6^e

Groupe Français d'Education Nouvelle

Section de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

29, Rue d'Ulm - PARIS (5^e)

Président d'Honneur :

P. LANGEVIN,

Professeur au Collège de France.

Président :

H. PIERON,

Professeur au Collège de France.

Vice-Présidents :

P. FAUCHER,

Ex-Président

du Bureau Français d'Education.

D^r H. WALLON,

Professeur

au Collège de France.

G. BERTIER,

Directeur

de l'Ecole des Roches.

ADMINISTRATION : Secrétaire Générale : M^{lle} E. FLAYOL, Directrice Honoraire d'Ecole Normale ;

Secrétaire Trésorière : M^{me} J. HAUSER, 2, Boulevard Saint-Germain, Paris (V^e). Chèque postal Paris n° 697 92.

Secrétaire Adjointe : M^{lle} BARDOT, Inspectrice Honoraire.

**Cotisation au Groupe Français d'Education Nouvelle : Membre Bienfaiteur : Fr. 300 ;
Membre actif, 5 fr. par an.**

Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

Centre International : 29 Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre)

Pour tous renseignements concernant les adhésions, s'adresser au bureau de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle : 29, Tavistock Square, Londres W. C. I. (Angleterre).

La crise actuelle appelle la concentration à travers le monde entier de tous les efforts vers une éducation renouée. En vingt ans, l'éducation pourrait transformer l'ordre social et instaurer un esprit de coopération capable de trouver des solutions aux problèmes de l'heure. A cela, nul effort national ne saurait suffire. C'est pourquoi la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle adresse un pressant appel aux parents, éducateurs, administrateurs et travailleurs sociaux pour qu'ils s'unissent en un vaste mouvement universel.

Seule une éducation réalisant dans toutes ses activités un changement d'attitude vis-à-vis des enfants peut inaugurer une ère libérée des concurrences ruineuses, des préjugés, des inquiétudes et des misères caractéristiques de notre civilisation présente, chaotique et dépourvue de sécurité. Une rénovation de l'éducation s'impose, basée sur les principes suivants :

1° L'éducation doit mettre l'enfant en mesure de saisir les complexités de la vie sociale et économique de notre temps.

2° Elle doit être conçue de manière à répondre aux exigences intellectuelles et affectives diverses des enfants de tempéraments variés et leur fournir l'occasion de s'exprimer en tout temps selon leurs caractéristiques propres.

3° Elle doit aider l'enfant à s'adapter volontairement aux exigences de la vie en société en remplaçant la discipline basée sur la contrainte et la peur des punitions par le développement de l'initiative personnelle et de la responsabilité.

4° Elle doit favoriser la collaboration entre tous les membres de la communauté scolaire en amenant maîtres et élèves à comprendre la valeur de la diversité des caractères et de l'indépendance d'esprit.

5° Elle doit amener l'enfant à apprécier son propre héritage national et à accueillir avec joie la contribution originale de toute autre nation à la culture humaine universelle. Pour la sécurité de la civilisation moderne, les citoyens du monde ne sont pas moins nécessaires que les bons citoyens de leur propre nation

POUR L'ÈRE NOUVELLE

Revue Internationale d'Education Nouvelle

Fondateur : Ad. FERRIÈRE

Docteur en Sociologie, Membre du Conseil
Directeur de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle

COMITÉ DE RÉDACTION

M^{lle} HAMAIDE

Directrice de l'Ecole Nouvelle
A. Hamaïde, Bruxelles

M. J. PIAGET

Directeur du Bureau International
d'Education à Genève

D^r H. PIÉRON

Professeur
au Collège de France

D^r H. WALLON

Professeur au Collège de France

M. BOURRELIÉ

Editeur

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

M^{lle} E. FLAYOL

Directrice Honoraire d'Ecole Normale

Abonnements : France, une année : 30 francs, six mois : 20 francs. — Etranger, une année : 50 francs français, six mois : 30 francs français.

Prix du numéro : France : 5 francs. — Etranger : 8 fr. français. — Prix variés pour les numéros spéciaux.

Les abonnements sont d'une année ou de six mois et partent de janvier ou de juillet.

On s'abonne aux Editions Bourrelier, 76, Rue de Vaugirard, Paris (6^e) — C. C. P. Paris 1598-28.

Vœux du G. F. E. N. au sujet du programme de la dernière année d'études primaires

Travail de commission

Le G. F. E. N. ne peut manquer d'éprouver une vive satisfaction, d'abord de la définition donnée au Conseil Supérieur, par M. le Ministre, de la dernière année de scolarité « consacrée à initier les élèves aux problèmes de la vie pratique en même temps qu'à donner le goût de la culture et le moyen de l'acquérir eux-mêmes ». C'est presque exactement ce que nous avons fait ressortir dans notre questionnaire de 1936.

Puis du désir exprimé que cette dernière année « apporte dans la suite son couronnement à l'école primaire ». Ce vœu aussi nous l'avons exprimé dans le même questionnaire en faisant remarquer que cette dernière année d'études ne

pouvait avoir qu'un programme provisoire, destiné à combler les lacunes et à atténuer les inconvénients de la vie scolaire actuelle, jusqu'au moment où celle-ci modifiée trouverait son couronnement dans une dernière année d'études adaptées plus exactement à l'adolescence qu'à l'enfance.

Et nous enregistrons aussi avec espoir la tâche proposée au Conseil Supérieur de « chercher non seulement de nouveaux programmes, mais aussi de nouvelles formules d'organisation interne de la scolarité du premier degré ».

C'est justement au sujet de ces nouvelles formules « d'organisation interne » que nous nous proposons d'exprimer quelques vœux, persuadés que le contenu des programmes importe moins pour l'éducation que la vie que l'école fait vivre à l'enfant, le milieu où elle le place, les réactions éducatives qu'elle rend possibles, qu'elle permet ou suscite. Et pour cela « l'organisation interne » de la vie scolaire et les méthodes de travail, de recherche, d'acquisition, de création employées doivent, pensons-nous, être au premier plan des préoccupations des éducateurs.

Au contenu du programme publié nulle critique grave à adresser : sujets d'études concrets, proches de l'élève, pris dans la vie ambiante.

Mais combien nous aurions voulu voir cette « matière » présentée d'après un groupement tout autre, les moyens d'acquisition indiqués de façon plus précise, l'organisation de la vie scolaire tracée d'une main plus hardie !

En effet, quoique la « matière » du programme soit presque toujours de nature concrète (outils, institutions, machines, marchés, cultures, etc., etc.) et les exercices proposés rattachés à la vie pratique (lettres d'affaires, procès-verbaux de réunions), il reste cependant que ces objets peuvent encore être étudiés par des procédés abstraits, et que ces exercices sont dépouillés de tout caractère de réalisation pratique : nos traditions d'enseignement verbal, par la leçon et le manuel, sont si anciennes et si solides (et nul ne peut nier leur valeur et leur nécessité à un certain moment du développement intellectuel des élèves) qu'il n'est pas impossible d'imaginer que des connaissances sur les produits alimentaires cultivés dans une région, sur les moyens de distribution de l'eau, etc. soient acquises de la manière traditionnelle, sans contact direct et réel avec l'objet, sans recherche personnelle, par un effort à peu près passif de compréhension verbale et de mémorisation de la parole et du livre.

Et il n'est pas impossible non plus d'imaginer que l'on écrive des lettres à des personnes fictives, que l'on fasse des comptes rendus de réunions imaginaires, qu'on résolve des problèmes dont la solution ne sera jamais utilisée ; trop de recommandations qui pourraient être précieuses (on exercera, on observera, on insistera, on étudiera) peuvent à la faveur de ce « on » être interprétées comme s'adressant au maître et non aux élèves.

Il nous paraît aussi regrettable que le désir de centrer le travail et les efforts des élèves sur des objets et des faits qui éveillent leur attention et peuvent être connus par des moyens à leur portée n'ait pas abouti, comme il serait logique et possible, à abandonner la fragmentation des études en « disciplines » distinctes des leçons, sans lien entre elles, chacune semblant avoir sa fin en soi ; ainsi elles en arrivent à se partager arbitrairement les heures de travail sans tenir compte de la durée de l'intérêt dont chaque élève est capable, point de départ et limite de son effort efficace, sans tenir compte non plus des différences entre individus dans le rythme de l'acquisition et de la compréhension. Cette erreur vient de ce qu'on n'a pas renoncé à arrêter du dehors, par décision adulte, de la nature et de la quantité des connaissances que la totalité de la classe doit acquérir, parce qu'on a moins compté pour assurer les efforts sur la curiosité, le désir, l'intérêt enfantins dont on ne peut régler étroitement la direction ni la durée, que sur l'autorité du maître, juge de ce qu'il faut enseigner et chargé d'assurer à tous, dans le même temps, les mêmes connaissances. Le résultat de cette fragmentation si funeste et à l'assimilation profonde et à

l'effort maximum ne pourra être que l'impossibilité pour le maître d'exploiter les intérêts actuels des élèves réels qu'il a devant lui, car il ne peut espérer que, conformément à l'emploi du temps, cet intérêt atteindra son maximum à 9 heures pour une question d'histoire, à 10 h. 1/2 pour la résolution d'un problème, à 3 heures pour une expérience de physique. Que l'on songe, par exemple, à la difficulté d'éviter pour les travaux manuels la préparation professionnelle par la spécialisation, s'ils ne sont pas étroitement reliés à un « objet d'étude », centre des autres disciplines !

Ces inconvénients et ces faiblesses seraient évités si l'intérêt de l'enfant ayant centré son attention sur un objet (et l'organisation de l'ambiance et de la vie scolaire, œuvre du maître, peut beaucoup aider à éveiller cet intérêt pour des objets dignes d'étude), le travail à propos de cet objet (matière possible du programme) mettant en œuvre toutes les disciplines scolaires : lecture, écriture, calcul, notions de grammaire, de littérature, d'histoire, de géographie, de mécanique, de physique, de chimie, d'hygiène, d'histoire naturelle, etc.; tous les moyens d'acquisition et de conservation des connaissances : observations, livres, notes, résumés, consultation et réunion de documents, plans, devis, cartes, graphiques, etc.; tous les moyens d'expression : rédaction, exposés oraux, descriptions, récits, dessins, modelage, constructions, et de créations personnelles artistiques ou pratiques : poésies, drames, romans, chants, danses, costumes, décorations, tableaux, modelages, constructions, etc.

Ainsi chaque discipline trouverait sa motivation et son intérêt propre s'accroîtrait de celui que provoquait déjà l'objet à étudier. Ainsi, chaque enfant trouverait le moyen d'utiliser ses aptitudes propres à l'acquisition des connaissances tout en s'exerçant à toutes les formes du travail scolaire. Ainsi la journée scolaire cesserait d'être découpée en périodes trop brèves pour satisfaire l'intérêt et utiliser toutes les forces de l'attention de certains enfants, trop longues pour n'en pas décourager ou fatiguer certains autres.

De ce regroupement des occupations scolaires nous essayons de donner un exemple dans les documents ci-joints.

Cela nécessiterait évidemment une « nouvelle organisation interne de la scolarité du 1^{er} degré » qui devrait être adaptée non plus à l'acquisition de connaissances transmises surtout par le maître ou par le livre, et destinées le plus souvent à une utilisation lointaine, mais plutôt à un travail de recherche personnelle, de contact direct avec les faits, d'utilisation immédiate du savoir acquis. Et cela signifie pour chaque enfant la possibilité de disposer du temps qui lui est nécessaire pour parfaire son savoir, d'apprendre tout ce qu'il peut assimiler et de se limiter à ce qui ne dépasse pas sa compréhension ou ses possibilités d'action et de mémoire. Il faudrait donc substituer aux leçons et exercices à horaire fixe à la fois des séances de travail destinées à l'acquisition, à l'application, à la création, et des sorties pour observations et enquêtes, des contacts avec d'autres adultes que les maîtres. Il faudrait des horaires très souples permettant aux enfants, peut-être occupés à des tâches diverses, de poursuivre leurs recherches et de changer d'occupation selon les nécessités du travail entrepris, de travailler individuellement ou par groupes. Les chiffres de l'horaire officiel fixant le nombre d'heures à consacrer à chaque discipline n'auraient plus pour but que d'indiquer aux maîtres l'importance relative qu'en dehors des considérations d'aptitudes et de goûts personnels, il y a lieu de donner à chacune. De plus une large place devrait être faite à l'apprentissage et à l'emploi des moyens d'acquisition personnels : consultation de livres, albums, dictionnaires, documents, observation méthodique, prise, conservation, classement de notes et renseignements, résumés, etc.

D'autres raisons, d'ailleurs, militent en faveur de cette organisation plus souple et plus libérale de la vie scolaire, c'est la nécessité d'assurer une efficace éducation morale et sociale.

C'est tout particulièrement au sujet de cette éducation — la partie la plus délicate et la plus importante de notre tâche — que nous exprimons des doutes sur l'efficacité du programme officiel, qui précise d'avantage la matière à enseigner que la méthode à employer pour rendre les enfants capables d'acquiescer les connaissances et d'accéder progressivement aux formes supérieures de l'activité intellectuelle. Cette insuffisance dans le domaine de l'éducation intellectuelle, nous la redoutons aussi dans celui de l'éducation morale où le programme nous semble plus préoccupé « d'enseigner » la morale que de faire vivre aux enfants la vie qui leur assurerait par l'expérience la connaissance des nécessités et l'usage des vertus de la vie sociale.

Sans doute, à l'âge où les élèves fréquentent la classe de scolarité prolongée on peut et on doit les amener à réfléchir sur leur conduite, à discerner les lois de la vie morale et sociale, à envisager quelques-uns des problèmes qu'elle pose, mais combien il est plus important encore de leur assurer les bonnes conditions qui assurent leur expérience morale, de favoriser leurs sentiments de sympathie, de leur faire connaître, par l'action et l'usage, les charges, les responsabilités, les émotions, les bienfaits et les dangers de la vie sociale. A cela ne peut suffire ni l'enseignement moral, ni la connaissance théorique des rouages de la vie sociale, nationale, internationale auxquels ils ne participent pas encore. Il faut, à l'âge de la formation, c'est-à-dire à l'âge des évolutions les plus faciles, faire vivre à l'enfant, dans une société formée de ses égaux, les situations, les problèmes, les actes les plus usuels de la vie humaine : responsabilité collective et personnelle, intérêt général, collaboration, solidarité, entraide, émotions artistiques. Certes, cette action éducative de la vie scolaire peut et doit être mise en œuvre avant l'âge de la scolarité prolongée, mais, en attendant qu'il en soit ainsi, au moins faudrait-il, dans des conditions dont il ne faut pas ignorer les difficultés, qu'elle s'exerçât obligatoirement avant que l'enfant quitte l'école.

Cela aussi nécessite une « organisation interne » nouvelle qui rende possible cette « expérience » sous forme de sociétés enfantines (comme les coopératives scolaires), le travail par groupe, l'imprimerie à l'école, de charges personnelles, de collaboration des élèves et des maîtres, pour la discipline scolaire. Ainsi les « questions morales » étudiées, les conseils, les maximes, les émotions morales suscitées par la réflexion, la vision d'un idéal, les exemples des héros perdront leur caractère factice et acquerront une force plus grande en s'appuyant sur l'expérience personnelle des enfants.

Cette organisation nouvelle (voir document B) permettrait aussi les contacts, si nécessaires, des élèves presque adolescents avec d'autres personnalités que celles de leurs maîtres, d'autres groupements que les groupements scolaires. Les recherches sur les faits sociaux, géographiques, historiques, etc., devraient être l'occasion de relations avec les sociétés d'adultes s'occupant d'études (archéologie, géographie, botanique, histoire, etc.); la préparation des fêtes, les travaux présentant un intérêt artistique avec les groupements de musiciens, de peintres, etc. Il pourrait être demandé à quelques personnes de venir à l'école donner des conseils, faire des suggestions, des causeries, en même temps que les élèves profiteraient des séances, auditions, démonstrations, projections, etc., que ces sociétés organiseraient : double profit pour l'éveil et la révélation des goûts et des aptitudes et pour la culture et l'élargissement de l'horizon des jeunes.

De cette organisation interne des jeunes plus proche de la vie et par là d'une force éducative plus grande, bien des maîtres ont déjà fait l'expérience avec le self-government, avec l'imprimerie à l'école, avec les coopératives scolaires, les centres d'intérêt et le travail par groupe. Sans doute il est plus facile et plus efficace de l'appliquer pendant toute la durée de la scolarité,

Aussi souhaiterions-nous que des instructions précises, officiellement adressées au personnel enseignant et administratif, fissent savoir, sans équivoque possible, que le programme actuel oriente les maîtres vers l'utilisation des intérêts des élèves et de leurs moyens spontanés d'activité intellectuelle (en particulier l'observation et le manéisme) de façon que la culture intellectuelle ne se sépare jamais et même favorise par la matière et les méthodes de travail scolaire leur formation morale et sociale. Mais, dans cette voie, il représente les premiers pas seulement; tous les cours du « degré primaire » devront suivre et rejoindre les « écoles maternelles ». En profondeur aussi, comme en extension, le programme de la scolarité prolongée n'est qu'un premier pas vers des techniques qui réclament cette « organisation interne » nouvelle à laquelle M. le Ministre fait allusion.

Ainsi seraient calmées les inquiétudes des maîtres — et surtout des maîtres d'écoles rurales — qui ont déjà dépassé ce premier stade, et à leurs risques et périls modifié l'organisation de la vie scolaire, les horaires, assuré le groupement des disciplines autour d'un objet d'études intéressant les enfants et qui craignent d'être contraints de revenir à des pratiques plus traditionnelles et de restreindre leurs expériences.

Nous souhaiterions aussi que, par une dérogation exceptionnelle à l'usage actuel, le sujet des prochaines conférences pédagogiques fût, dans toute la France, l'étude du programme de la dernière année d'études primaires, et cela afin de réaliser la pénétration de l'esprit qui l'inspire dans tous les cours du degré primaire.

Un sujet d'étude (exemple) pour une école de port de mer.

Une coopérative de pêcheurs

(éducation sociale, enseignement, applications et création)

I. POINT DE DÉPART : La coopérative scolaire : dirigée par les enfants et principalement par les grands. Son but, son fonctionnement, ses ressources, leur utilisation, charges et travaux qu'elle impose, qualités qu'elle exige (pour son bon fonctionnement, la description générale, le profit de tous, rôle des aînés).

II. COOPÉRATIVE DE PÊCHEURS.

a) Objet des recherches, historique (formation, évolution, crises ou difficultés, ressources, services rendus, relation avec d'autres organismes.

b) Par extension : d'autres groupements intéressant les marins (maison des marins, syndicats, conseils de prud'hommes, etc.).

III. FORMES DU TRAVAIL DES ÉLÈVES : a) recherches, enquêtes auprès des personnalités et des dirigeants, visites (arrivée de la marée, distribution, travail comptable, etc.), correspondance, examen de documents, classement (tenue de fichier), prise de notes, exposés oraux sur un point spécial, rédactions individuelles et collectives, consultations ou auditions de personnes étrangères à l'école, synthèse du savoir acquis, comparaisons avec faits similaires (syndical, coopératives de consommation, etc.).

b) Correspondance interscolaire, recherches d'œuvres littéraires et artistiques sur la coopération, la solidarité, l'aide entre marins (romans, poèmes, chansons, tableaux, etc.).

IV. PARTICIPATION DE DIVERSES DISCIPLINES SCOLAIRES.

a) *Français* : usage et exercice du langage écrit et parlé (exposés, rédactions, notes, résumés, enrichissement du vocabulaire (faits et objets nouveaux

connus et exprimés), nombreux exercices d'écriture et lecture; travail de correction, d'amélioration du langage écrit et parlé à propos des textes collectifs et des exposés. Usage de la parole (correcte, logique, articulée).

b) *Histoire et géographie* : étude d'une forme d'organisation du travail, mouvement coopératif en France.

c) *Calcul, comptabilité* : budget, calculs commerciaux.

d) *Art et littérature* : déclamation, chant, danses.

V. TRAVAIL D'EXPRESSION ET DE CRÉATION: dessins, poèmes, chansons, etc., récits inspirés par la vie des pêcheurs, jeux d'imitation ou d'invention.

VI. EDUCATION SOCIALE.

Le travail des marins

Histoire, géographie, sciences appliquées : physique, mécanique, météorologie.

I. Sujets d'étude : formes actuelles, observations dans le passé (histoire), dans divers pays (géographie).

a) Les bateaux : diverses parties, formes et types, qualités, fabrication.

b) Les forces motrices : les rames, pagaie, le vent (observations, météorologie, les courants et vents, routes, la vapeur : principes physiques), les moteurs : à explosion, électrique; agents de transmission, courroies, engrenage, mécanisme.

c) Communications et protection : phares, feux, balises, signaux, sémaphores, T. S. F.

d) Diversité de travail : pêche, transport, navigation.

e) Les outils : Pêche : filets, appâts, etc. Direction et propulsions, cartes, boussoles, etc.

f) La vie des marins : travail, formes, organisation, costume, nourriture, rémunération, formes diverses.

II. MÊMES FORMES DE TRAVAIL : beaucoup d'enquêtes : musées, collections.

III. DISCIPLINES : les mêmes pour le langage.

Histoire : histoire de la marine, bateaux, étendue de navigation, routes, risques, lieu de pêche.

Géographie : les routes.

Mathématiques : calculs sur les heures, les longitudes, latitudes, problèmes de physique.

Art et littérature : idem. Ecrivains marins.

IV. EXTENSION DE L'INTÉRÊT : les grandes routes du monde, les ports, les pêcheries, etc.

Occupations scolaires au cours de deux semaines

De préférence le matin :

1° 2 réunions (1 h. 1/2 ou 2 h.) entre maîtres et élèves, l'une pour le choix du travail, son organisation, sa répartition, l'autre pour le contrôle et le complément du travail, ou un exposé d'élève.
4 h.

L'après-midi :

2 après-midi de jeux, sports, gymnastique ou occupations libres (à l'intérieur).
6 h.

10 séances (1 h. 1/2 ou 2 h.) de travaux manuels avec ou sans relation avec le sujet d'étude.
20 h.

2° 8 séances de travail intellectuel en classe (1 h. 1/2 ou 2 h.), recherches se rapportant au sujet d'étude : observations, documentation, notes, exercices, résumés, etc. 16 h.

MATIN OU APRÈS-MIDI

8 à 10 séances de soins et exercices d'hygiène, de propreté personnelle et scolaire, jeux de plein air, jardinage, ménage : 10 h. (1/2 ou 1 h.). Sorties pour visites, documentation, enquêtes, etc. : 4 h.

Eveil et formation du sens social à l'école maternelle

Par M^{lle} PETIT

La vie en commun est difficile. Si elle apporte au groupe ses bienfaits et ses joies, elle demande aussi des sacrifices et impose des contraintes. L'éducation du sens social reste cependant désirable dès le plus jeune âge. Cette adaptation de l'enfant au milieu se fera-t-elle spontanément ou nécessitera-t-elle une intervention de l'adulte et même de sévères disciplines ? Comment l'éducateur obtiendra-t-il que l'enfant ne dépasse jamais, les limites permises, qu'il respecte les règles du groupe, qu'il mette son individualité au service de la collectivité et qu'il oriente vers des fins élevées et librement consenties les premières manifestations de sociabilité ?

L'enfant est dominé par des tendances égoïstes car il veut vivre et s'épanouir en liberté ; pourtant le sens social s'éveille aussi très tôt et il favorise la formation de groupements enfantins fortuits ou durables qui s'agrègent en dehors de toute influence éducative ou familiale. Au jardin public, des enfants qui ne se connaissent pas se groupent spontanément pour les rondes et les jeux. Observons les enfants en récréation aux premiers jours d'une rentrée scolaire. Tout de suite des groupes se forment. Ils sont d'abord constitués par des habitués qui échangent des impressions de vacances et marquent leur contentement de retrouver leurs compagnons de l'an passé. En dehors des groupes ainsi reformés, des enfants demeurent isolés. Ce sont les « nouveaux ». Mais l'isolement dure peu. Au bout de quelques jours les isolés sont de plus en plus rares. Les nouveaux se sont agrégés aux groupes existants, à moins qu'ils n'aient créé eux-mêmes de nouvelles associations. Ces associations se présentent sous formes diverses, dirigées par un chef qui s'impose, par son esprit d'initiative et

ses qualités d'organisateur, ou se régissant selon la volonté collective qui fuse du groupe, associations concentrées en vue des activités de jeux ou créées par la sympathie, parfois même par la pitié, par le besoin d'aider, de protéger, de consoler. Si les enfants se sont groupés, c'est qu'ils ont senti inconsciemment les avantages de l'association. Ceux qui n'ont pu trouver de compagnons souffrent. On entend cette mélancolique confidence : « Maîtresse, je n'ai personne pour jouer. »

Dans la société de ses compagnons de jeu, l'enfant double son pouvoir d'épanouissement en participant aux émotions collectives. Le plaisir rayonne sur les visages. Il n'est qu'à voir le fol ensemble des grandes rondes. Tous semblent penser : il est bon d'être ensemble ! Le jeu en commun, source de joie, est aussi une école de sacrifice, car chaque joueur doit déployer son activité dans le sens de l'activité générale ; s'il ne se soumet, ses camarades l'abandonnent, mais le plaisir de participer au jeu l'emporte presque toutes les fois et impose les contraintes nécessaires. Cette acceptation résolue et libre est la plus sûre preuve de l'instinct de sociabilité. L'association se manifeste encore non plus pour satisfaire aux activités de jeu, mais pour l'accomplissement d'un devoir de protection. Les enfants sont sensibles à la souffrance et peuvent y participer. Des fillettes, des garçonnetts, se penchent sur leurs petits camarades avec sollicitude pour bercer leurs chagrins. Ils rajustent le béret, l'écharpe, le manteau des maladroits, essuient les larmes des désolés. J'ai vu un petit de quatre ans, nouvellement arrivé, prendre par la main deux autres nouveaux qui n'avaient pas trois ans et qui pleuraient de désespoir. Le grand, les larmes aux yeux, mais silencieux dans

son chagrin, avec des gestes maladroits essayait les pauvres petits visages barbouillés et disait de caressantes paroles.

Dès l'école maternelle, l'enfant se montre donc capable d'une vie en commun. Spontanément, il s'incorpore à un groupe, se plie à la volonté générale qui en émane ou accorde sa confiance au chef qui le dirige. La sympathie, la compassion le rapprochent de camarades élus, de camarades déshérités. Ainsi la formation du sens social s'appuie sur des tendances multiples, intérêt, plaisir, amitié, pitié, prêtes à s'épanouir. Il est possible d'éduquer ces tendances. L'apprentissage du sens social peut déjà commencer sous la surveillance discrète de l'institutrice.

L'enfant manifeste donc de bonne heure des tendances spontanées de sociabilité. Elles ne se développent pas sans se heurter à des tendances égocentriques. Aussi l'action de l'éducateur sera-t-elle de refréner tous les instincts anti-sociaux et de multiplier les occasions d'exercer le sens social sous ses formes les plus élevées. Il faut distinguer à l'école maternelle deux groupes d'enfants, ceux de 2 à 4 ans et ceux de 4 à 6 ans. Leur psychologie est nettement différenciée et elle explique leurs réactions particulières. Les plus petits, ceux de 2 à 4 ans, ne vont participer que progressivement à une vie scolaire collective. Ils sont encore isolés du groupe par des besoins primitifs qui les obligent à une vie restreinte et repliée sur elle-même. Ils recherchent d'ailleurs la solitude qui leur permettra de se livrer à une occupation favorite. Un commerce de paroles, de jeux s'établit rarement avec le voisin dès les premières semaines de classe. Il faut respecter cette individualisation des travaux si nécessaire au tout petit enfant pour qu'il s'épanouisse en confiance. Mais dès que les premiers signes de collaboration s'échangent, surgit un des aspects les plus intéressants du sens social, la mise en commun de l'effort et des résultats. L'on verra, peu à peu, deux enfants mélanger leurs cubes et briquettes, construire ensemble et manœuvrer un train qu'ils font circuler autour de la table ovale. L'éducation favorise toutes ces manifestations et fait surgir des occasions d'entente et d'échange. D'autre part, elle soumet avec douceur les enfants aux contraintes nécessaires, car il faut vivre ensemble harmonieusement. On a le droit de prendre les jouets préférés, de choisir l'occupation qui plaît, mais il faut bien s'accorder si l'on est plusieurs à convoiter le même objet. On peut aller et venir à peu près librement dans la classe, mais il faut le faire discrètement, avec adresse et calme. Enfin des exercices collectifs remplacent au cours

de la journée ces occupations individuelles. Une évolution rythmique, une chanson, un conte groupent les petits autour de la maîtresse et les font participer aux mêmes gestes, aux mêmes émotions. Il est des enfants qui ne se mêlent pas tout de suite au groupe ; une petite fille continuera de bercer sa poupée, mais elle sait bien qu'elle doit rester dans le silence absolu afin de ne pas gêner ses petits camarades. Il est bien rare d'ailleurs que les petits ne sortent pas de leur isolement pour venir prendre, à leur tour, une part de joie dans les exercices collectifs. Ceux qui persistent dans leur isolement sont des enfants malades, timides ou tristes qui ne doivent pas échapper à la vigilance de la maîtresse et qui ont besoin d'une éducation particulière.

Après l'âge de 4 ans, l'enfant acquiert un sens plus net de la vie en commun. Il ne reste plus isolé dans son jeu ou dans son travail. Il prend goût à collaborer, il ne dédaigne pas de juger l'œuvre d'un camarade. L'activité de l'enfant se développe alors dans le sens de la sociabilité, non plus seulement pour la satisfaction d'une tendance ou d'un désir personnels, mais pour le bien commun. Les adroits ou les forts se mettront au service des maladroits ou des faibles. L'esprit d'entraide est né. Cette tendance protectrice peut être favorisée dans maintes occasions au cours de la vie scolaire. Au réfectoire chaque petit est confié à un grand qui veille sur lui, l'aidant à mettre sa serviette, à sortir le contenu de son papier. Certains enfants accomplissent cette tâche avec une tendre sollicitude. Un enfant nouvellement arrivé dans la classe sera confié à deux camarades qui l'initieront aux habitudes de la maison. A chaque instant de leur vie d'écolier, les enfants peuvent s'aider mutuellement ; c'est un crayon à tailler, une gomme à prêter... ; ces menus services sont toujours rendus avec amabilité et empressement.

L'éducation sociale prépare également l'éducation de la responsabilité. Les fleurs et les plantes qui ornent la classe réclament des soins variés et fréquents. Il faut les arroser, enlever leurs parties flétries, disposer au mieux les tiges coupées ; remplir d'eau fraîche les vases qui les contiennent. Il faut aussi nettoyer l'aquarium et la cage, donner à manger aux poissons et aux oiseaux. L'enfant peut être commis à ces occupations. Ainsi chargé d'une responsabilité, il apprend à bien remplir la tâche qu'on lui a confiée pour le bien ou le plaisir de tous.

Mais il est encore possible de donner de l'esprit de collaboration, de coopération des besoins et des habitudes qui le rendront plus profond et plus indispensable. On composera

dans la classe des groupes de travail, sous la direction d'un chef responsable de l'organisation et de l'exécution des exercices. Afin que l'effort d'initiative qui conditionne la responsabilité soit sollicité chez tous les membres du groupe, le chef sera désigné à tour de rôle et pour de courtes périodes. Ainsi ai-je opéré dans ma propre classe, qui réunit des enfants de quatre à sept ans.

Les enfants, groupés en équipes de huit à neuf, travaillent sous la direction du chef. Celui-ci est au service de ses camarades. Il dispose pour eux, sur la table, le matériel nécessaire aux exercices individuels ou collectifs. Il veille à ce que cette disposition soit pratique pour chacun. Quant il sait lire, il prend connaissance, chaque matin, de l'emploi du temps communiqué par la maîtresse dans une enveloppe qui se trouve sur la table. Le chef tire de l'enveloppe une feuille divisée en deux cases. La case supérieure contient des indications pour l'organisation du travail du matin, et la case inférieure des indications pour les occupations de l'après-midi. Il arrive aussi que la feuille ne porte aucune mention. En ce cas le groupe dirige comme il l'entend ses exercices habituels. Parfois la maîtresse doit venir travailler avec l'équipe. Elle l'annonce sur l'emploi du temps et elle indique l'exercice qu'elle a l'intention de diriger, en faisant suivre des mots « avec la maîtresse » ; le chef et son groupe surveilleront les aiguilles de la pendule pour être prêts à accueillir la maîtresse au moment voulu. Puis le chef communique à son groupe l'emploi du temps de la journée. Quand il ne sait pas encore lire, l'institutrice lui donne des explications verbales. Il appartient au chef de régler le déroulement des exercices prévus. S'agit-il de reconstituer un texte avec des étiquettes, c'est lui qui mêle les étiquettes à la façon d'un jeu de cartes avant de les distribuer à ses camarades. Des volontaires se proposent pour lire sur le livre le texte à reconstituer avec les étiquettes. Le chef de jeu désigne le lecteur, puis le travail de reconstitution commence. A la fin du jeu, ceux qui n'ont pu lire les mots inscrits sur les étiquettes les déchiffrent en sollicitant l'aide d'un camarade choisi comme le plus capable, par le chef. L'emploi du temps mentionne-t-il, ensuite, un exercice de calcul ? Le chef pourvoit chacun de ses camarades d'une série d'objets semblables, puis il prend en main la conduite de la leçon. Il commande un sommeil simulé et dérobe à chacun de ses camarades un nombre différent d'objets, puis il donne le signal du réveil. Chaque enfant doit énoncer le nombre d'objets disparus de sa collec-

tion. Le chef contrôle l'exactitude de la réponse et la fait contrôler par ses camarades. L'opération est traduite avec des chiffres mobiles au fur et à mesure de son exécution. Là aussi s'exerce le contrôle du chef. Ou bien encore le chef organise le jeu des marchands et des acheteurs. Les premiers tiennent boutique et vendent des objets variés. Ils ont monnaie en caisse. Les clients sont munis d'argent pour leurs achats. Chacun fait le compte de sa bourse, le jeu fini. Mais qui est marchand ? Qui est acheteur ? Le chef de groupe tranche les conflits qui peuvent surgir. Le jeu doit durer jusqu'à l'heure de la récréation. Aussi le chef surveille-t-il sur la pendule la marche de la grande aiguille. A l'heure dite, il fait clore les comptes et mettre la table en ordre. Ces exemples pris entre vingt, montrent l'activité féconde d'un groupe au travail sous la direction diligente de son chef.

L'obéissance consentie au chef de groupe ne rencontre aucune opposition. Les enfants l'acceptent de bonne grâce. Ils emploient dans leurs relations des formules aimables et polies, à condition que le chef de groupe sache demander gentiment ce qu'il désire. Il est de règle également que tout service rendu mérite un remerciement. Un mouvement maladroit, un dommage causé suscitent des excuses et, si possible, une réparation. Les enfants se polissent aisément et les plus récalcitrants finissent par subir l'influence de l'ambiance.

A mesure que le groupe organise mieux ses tâches, la maîtresse s'efface et lui laisse une plus grande initiative. On assiste alors à une éclosion spontanée des sentiments de bienveillance et d'entraide. Au début il arrive en effet que les enfants ne réagissent guère et qu'ils se laissent passivement servir par le chef de table, mais cet état de choses ne dure pas. Bientôt on les verra aider le chef dans son service, ne pas demeurer indifférents aux travaux des voisins. Le groupe a pris conscience de son existence propre. Il en résulte une saine émulation entre enfants de la même équipe, mais aussi entre groupes différents. Un chef de table vient de mettre à la disposition de ses camarades des boîtes contenant des jeux d'encastrement. L'une de ces boîtes renferme les éléments qui permettront la construction de petites chaises : il s'agit de trouver le dossier qui s'introduira exactement dans les crans des montants. Les crans sont différents pour chaque chaise, ce qui rend l'exercice difficile. Jusqu'alors aucun des enfants du groupe n'a pu réaliser un montage complet. Henri, aujourd'hui, s'empare de la boîte. Courageusement, il monte, démonte, remonte les chaises. Il semble dé-

cidé à vaincre la difficulté. Et la réussite lui sourit : six chaises sur huit se dressent sur la table. Jamais le groupe n'avait constaté si beau travail ! Les enfants abandonnent alors leurs occupations personnelles pour suivre les derniers efforts du merveilleux petit constructeur. Victoire ! Les huit chaises se tiennent sur leurs quatre pieds et sont solidement munies de leur dossier. Le chef de table proclame alors bruyamment la gloire de son équipe et crie à la maîtresse : « Henri a fait toutes les chaises ! » Henri sourit joyeusement à son œuvre. Mais les camarades veulent à leur tour essayer le montage difficile. Deux garçons d'un groupe voisin proposent modestement de travailler en commun. La boîte leur échoit. Henri se dirige vers eux et surveille avec bienveillance le montage délicat. Cependant on ne regarde pas le travail des camarades seulement pour l'admirer, on l'apprécie encore à sa juste valeur et parfois avec une franchise un peu rude. Mais la maîtresse intervient et demande qu'on donne son avis avec plus de ménagements. Et l'on aboutit aux conseils empreints de cordialité et à l'émulation qui aide et encourage.

Voici une autre scène surprise par chance et qui m'a conduite à méditer sur l'émouvant esprit de fraternité qui unit des enfants travaillant ensemble. Dans un groupe, les enfants ornent d'une frise les pages de leur cahier. Quelques-uns suivent avec intérêt le travail d'une petite fille. Son dessin est gracieux, les couleurs harmonieuses. Ses camarades admirent le coup de pinceau habile qui trace des courbes pures. Mais, soudain, les spectateurs frémissent. La main frêle de la dessinatrice, sans doute fatiguée par les mouvements contenus qu'elle doit s'imposer, a plongé brusquement dans l'eau le pinceau qui en ressort tout gonflé. La belle œuvre est-elle menacée ? Une voix a murmuré : « Oh ! Gisèle, prends garde, ton pinceau a trop d'eau ! » A mesure que les jours se déroulent une entente solidaire rapproche les enfants de la même équipe. Le groupe devient une cellule vivante de l'organisme scolaire.

Il ne faudrait pas croire que les équipes aient été composées au hasard des rencontres entre enfants, ni qu'elles soient impossibles à organiser dans une classe à effectif chargé. Elles sont constituées par la maîtresse qui rassemble des éléments homogènes par l'âge mental. Au début de l'année, le meilleur des éléments du groupe est désigné pour la fonction de chef. Il doit conserver son pouvoir et ses responsabilités autant qu'il sera nécessaire pour que l'équipe s'organise et devienne consciente de son exis-

tence et de ses devoirs. Alors, mais alors seulement, chacun des membres du groupe s'exercera à son tour à la fonction de chef.

Dans les classes à faible effectif, où se pratique l'individualisation du travail, il n'est point besoin de composer artificiellement des groupes. Ils se forment d'eux-mêmes. Les enfants se réunissent par deux, trois ou quatre, pour s'initier ensemble à telle occupation ou telle discipline intellectuelle. Mais ces groupements ne durent que le temps du travail commun. Un enfant, chaque matin, se joindra aux mêmes camarades pour déchiffrer les pages de son texte de lecture et rejoindra des camarades différents quand il fera du calcul. Ce mode de groupement est impraticable dans les classes à lourds effectifs. La seule formule possible, si l'on veut individualiser les occupations selon les âges et les intérêts particuliers, est la formation d'équipes semblables à celles qui ont été décrites au cours de cet article. Cette organisation méthodique comporte des avantages précieux tant au point de vue disciplinaire qu'intellectuel. L'on a vu d'autre part que l'emploi du temps, loin d'être rigide, avait une grande souplesse et laissait même parfois l'équipe libre d'organiser ses travaux à sa guise. L'équipe qui est constituée durablement fait donc à la fois l'apprentissage de la liberté et de la coopération.

Il y avait un écueil à éviter dans ces petites sociétés : la tyrannie des uns pouvait favoriser la passivité des autres. L'activité scolaire aurait pu permettre à certains enfants d'exercer, plus facilement encore que dans les jeux, un esprit de domination. Il fallait compter avec les indolents qui aiment à se laisser conduire et servir. Mais le principe qui préside à la désignation fréquente d'un nouveau chef de table apprend aux enfants à être tour à tour dirigeants et dirigés. Ainsi chacun est invité au sein du groupe à se rendre utile à tous. Le chef de table comprend que la mission qui lui incombe est bien différente de celle du chef de jeu. Le chef de jeu ne pense pas au plaisir particulier de chacun de ses camarades, il n'envisage que la bonne marche du jeu. Il exclut des joueurs pleins de bonne volonté, mais qui ne comprennent pas ses desseins ou les exécutent mal. En classe aucun despotisme n'est possible. Le chef a la responsabilité de l'organisation générale des exercices, mais également le souci du travail de chacun et lorsqu'il s'agit de pourvoir aux moyens de réalisation, tous les membres du groupe sans exception ont droit à ses soins. Il ne peut non plus se libérer de l'opinion de ses camarades et il doit leur demander avis pour le choix des exercices. D'ailleurs le chef de

table prend toujours sa mission au sérieux et s'en fait une haute idée. Et il se crée en lui une mentalité particulière faite de sollicitude et d'esprit de justice.

D'autre part, dans ces groupes qui ne sont plus ceux des récréations puisqu'ils en diffèrent par leur formation et leur organisation intérieure, les relations sociales deviennent chaque jour plus polies, plus courtoises, plus généreuses. Certes, des amis se retrouvent autour d'une même table, mais ils doivent parfois accepter la compagnie de petits camarades qu'ils ne fréquentent pas hors de la classe. Le groupe doit faire preuve d'un large esprit d'hospitalité, car il réunit des enfants qui n'auraient peut-être jamais sympathisé et qui apprennent à se connaître, à s'entendre, à s'aimer.

Ainsi l'enfant des écoles maternelles prend

progressivement part à la vie collective au milieu de compagnons de son âge dont les besoins et les aspirations sont conformes à ce que lui-même ressent et désire. Les événements quotidiens rapprochent les uns des autres des enfants qui hier s'ignoraient, contact qui éveille les sentiments de sympathie et suscite les mouvements d'entraide annonciateurs de l'esprit de solidarité. L'organisation des jeux va entraîner cet esprit de solidarité vers des fins qui demanderont souvent docilité et même renonciation. Cet apprentissage de la vie en commun que les enfants ont spontanément réalisé dans leurs jeux, l'éducateur pourra le transposer dans la pratique du travail scolaire par une discipline, qui, disait M^{me} Kergomard, « relève de la raison et du cœur, de l'intérêt de tous et de chacun. »

Une Expérience

Ecoles à deux classes en ville

On sait les difficultés presque insurmontables que présentent, pour l'application des techniques d'éducation nouvelle, l'organisation actuelle des écoles urbaines. La plus redoutable est sans doute celle qui naît du fait que, chaque année, l'enfant change de maître. Voici comment, dans un département, une organisation nouvelle est en voie d'expérience.

On n'a pas tenté d'y modifier l'organisation de toutes les écoles, mais *dans tous les établissements* où sont créées une ou plusieurs écoles à deux classes, on a voulu un personnel favorable à cette expérience.

Les classes de scolarité prolongée sont en dehors de cette organisation qui s'applique seulement aux enfants de 6 à 12 ans (niveau du C. E. P.).

Lorsque des équipes de 2 maîtres sont constituées, le Directeur (la Directrice) en avise l'Inspecteur qui donne aussitôt l'autorisation.

Un conseil des maîtres met au point les détails d'application relatifs aux nouvelles écoles. La répartition des élèves se fait sous la responsabilité du directeur.

On a choisi le type de l'école à deux classes pour bien des raisons :

1° *Parce que l'expérience de l'école traditionnelle a prouvé que son rendement est le meilleur.* Cela s'explique :

deux maîtres peuvent plus aisément que trois ou davantage, accorder leurs méthodes et travailler en collaboration ;

puisqu'ils gardent les enfants pendant trois ans, ils peuvent leur éviter tout piétinement préjudiciable, tout retard résultant d'erreurs d'appréciation et de jugement au passage des classes, ils peuvent observer leur évolution plus ou moins rapide et, même en cours d'année, les faire passer d'une classe à l'autre si leur rythme de développement est rapide.

Chaque maître a ainsi un but et une responsabilité définis, et dispose du temps nécessaire pour un travail intelligent accompli sans hâte funeste à sa qualité éducative.

Dans une école de ville ainsi organisée, plusieurs maîtres enseignent à lire et plusieurs préparent au C. E. P. C'est une meilleure répartition des tâches.

2° *Parce que cette organisation favorise le progrès pédagogique qui est fortement voulu :* Si l'école à deux classes est à meilleur rendement, en pédagogie traditionnelle, elle permet aussi l'application prudente des méthodes nouvelles, actives, sans qu'il y ait à craindre que les enfants soient soumis successivement à des régimes opposés, dont la contradiction a compromis en

partie les effets de la réforme des Ecoles Maternelles. Dans de telles écoles les *maîtres qui ont de l'initiative* pourront collaborer à l'effort actuel de rénovation de l'enseignement.

**

On a préféré l'école à deux classes à celle de trois parce qu'elle a paru s'adapter plus exactement aux nécessités de l'évolution enfantine.

La psychologie expérimentale et la tradition s'accordent pour admettre que l'âge de 9 ans (correspondant à la moitié de la scolarité élémentaire (6 à 12) marque une étape du développement de l'enfant.

Jusqu'à 9 ans, c'est l'âge des « intérêts immédiats » (actuels et locaux) ; de 9 à 12 ans, celui des « intérêts spécialisés concrets » (goût des voyages, amorce de la géographie ; intérêt pour les biographies, amorce de l'histoire et pour les monographies de plantes et d'animaux).

Cette organisation respecte la division en *cours* de notre répartition officielle (cours des petits (préparatoire — élémentaire) jusqu'à 9 ans ; cours des grands (moyen — supérieur) de 9 à 12 ans).

Quand on dispose de 3 ans pour l'étude d'un programme, il est possible de tenir compte davantage des enfants et de chaque enfant, pour le choix des connaissances à acquérir et pour celui des techniques à employer.

De plus, le groupement d'enfants de « trois âges » se rapproche davantage du groupe naturel, familial. Or l'enfant progresse au simple contact de ses aînés. On l'a souvent remarqué à l'école de campagne, des procédés actifs d'enseignement mutuel, qui allègent la tâche du maître, deviennent possibles, ainsi que le parrainage, avec la classe à trois âges. Le décalage est insuffisant dans un groupement d'enfants de deux âges.

Enfin il faut tenir compte du point de vue des maîtres : Ignace de Loyola, bon psychologue, savait qu'on s'entend mal à trois. Le travail, dans l'école à deux classes, sera plus facilement conduit en bon accord et collaboration cordiale.

Nous donnons ci-dessous un exemple de l'emploi du temps d'une journée.

MATIN

Assimilation des Programmes : Activités dirigées.

8 h. 8 h. 15 :

- 1) Causerie morale ou initiation pratique à la vie civique. Commentaire de

faits de la vie de l'école ou de l'activité coopérative, de la vie locale, nationale, mondiale.

- 2) ou bien rédaction d'un texte, si un intérêt du jour y incite (1).

- 3) ou bien Chant joyeux.

Tous les lundis, présentation du travail de la semaine afin que les enfants en comprennent bien l'objet et l'intérêt, et travaillent en vue d'un *but à atteindre*, avec la *volonté* d'atteindre ce but.

8 h. 15. 9 h. 45 :

Etude d'une matière du programme : (une discipline : ^LSciences, ^MGéographie, ^MCalcul, ^VHistoire ou ^SFrançais *centre* notre travail) :

- a) par leçons du maître exceptionnellement (présentation d'objets, d'images, de documents, etc...)
- b) par travail des enfants sous la direction du maître le plus souvent. Guidés par la fiche de références, ils ont fait des recherches dans la famille (ou bien en classe, l'après-midi). Ce travail est poursuivi. *Un texte est rédigé* (une fiche).

10 h. 11 h. :

Acquisition des mécanismes.

Calculs et problèmes lundi, mercredi, vendredi, 40 minutes).

Lecture (mardi, samedi, 40 minutes).

Fiches graduées d'exercices et fiches autocorrectives d'orthographe, ou dictée de mots, de phrases tous les jours (20 minutes). Travail individuel ou travail de groupes. Dictée deux à deux, ou dictée à la classe, ou au groupe par le maître, les chefs de groupes.

SOIR

Activités diverses orientées vers l'étude des programmes.

Travail individuel ou par groupes.

13 h. 14 h. 30 :

Travail individuel ou par équipe.

Au choix :

- Observations d'objets, de plantes, etc., et dessin d'observation, ou recherche de documents sur un sujet choisi par l'élève ou le groupe. Fiches. — Dictionnaire — Bibliothèque.
- ou rédaction de « textes » révélateurs

(1) A l'occasion ne pas hésiter à remettre l'étude d'une matière du programme à l'après-midi (si un intérêt du moment stimule les enfants dès le matin).

des intérêts des enfants (particulièrement la veille et l'après-midi de la journée de français). Dessin libre — Modelage — Réalisations matérielles (travail manuel).

Imprimerie ou limographe. Journal. Correspondance. Echanges.

— ou exercices de dramatisation. Danses, chants, poésie et créations diverses.

14 h. 30. 15 h. :

Lecture, ou Conférence *par un enfant*.

15 h. 15 h. 30 :

Education physique, méthode Hébert. (2)

15 h. 30. 15 h. 45 :

Coopérative : Recommandations par les responsables. Mise en état du local. Soins aux plantes, aux animaux.

15 h. 45. 16 h. : *Chant joyeux*.

Le samedi, établissement du plan de travail de la semaine.

Le groupe du C. E. P. mémoriser les manuels d'histoire, géographie, sciences, par interrogations sur le livre, à *livre ouvert*, et recherches dans le manuel, à partir de mars, de 13 h. 45 à 14 h. 30, trois fois par semaine.

Et voici les instructions données aux maîtres.

1. — *Fondez votre enseignement le plus possible sur l'exploration et la connaissance des faits du milieu local :*

Même à la campagne, surtout à la campagne, il est plus riche et il offre plus de ressources que beaucoup ne le croient : Observez. Etudiez. Enquêtez avec l'aide des enfants.

L'enseignement des sciences (« d'observation »), mais aussi l'enseignement de la géographie, auront pour base éducative l'observation précise, sur place, des faits du milieu local, et leur connaissance *de plus en plus* approfondie. Elles inspireront la plupart des sujets de rédaction, des exercices de calcul, et des problèmes. C'est en histoire que le travail ainsi compris sera le plus difficile. L'histoire, à l'école, est encore une science abstraite, mais nous devons en simplifier l'enseignement en le construisant autour de quelques « Scènes » bien choisies (« des vues larges... des images frap-

pantes... »). Une Scène à divers personnages se passe dans un certain *cadre* et devant un *décor* matériel, que nous pourrions essayer de reconstituer. Une évocation de la *vie* dans *notre village*, ou bien *à la ville voisine*, concourrait utilement à créer l'atmosphère. Des monuments de ce passé subsistent parfois chez nous : un chemin, une route, quelques maisons, le château, l'église... Avec quelque imagination ne peut-on s'en servir ? Les archives de la commune possèdent des documents qui permettent d'évoquer mieux la vie de nos aïeux, et parfois les *répercussions des grands événements historiques au village*... Il ne s'agit pas de se livrer à des études absorbantes d'histoire locale, mais une recherche patiente vous conduira, d'une année à l'autre, de découverte en découverte. Notre travail vivant est progressif. Il ne prétend pas atteindre la perfection du premier coup, comme le rêvent certains qui ne réalisent jamais parce qu'ils attendent toujours d'être parfaitement prêts. C'est un travail de longue haleine mais un travail à commencer sans tarder, et qui peut se faire par équipes. « Nous voulons insister, disent les Instructions, sur la *nécessité* pour les maîtres d'avoir une parfaite connaissance du milieu local. C'est la *condition* d'un enseignement fructueux. Ce qu'on donne *avec passion*, ce n'est pas tant ce qu'on a reçu que ce qu'on a cherché et *trouvé soi-même*. » Plus catégorique encore, le plan d'études belge estime que « c'est dans le milieu proche que se trouve la matière de l'enseignement, et que l'on ne peut guère la trouver ailleurs »...

La méthode des « *sujets* » me paraît à recommander... On demande aux enfants de *choisir* un sujet d'étude. Ce sera la rivière, ou l'église, le port, le château, « notre quartier », la route nationale n^o, les noms des rues, ou les lieux-dits dans la commune, les noms des villages des environs, la gare et le chemin de fer, le marché, les abattoirs, les halles, le bureau de postes, notre école (son histoire), telle grande épicerie (parallèlement au programme de géographie), telle grande maison de commerce, la distribution de l'essence en ville (ou dans le quartier), l'usine à gaz, etc..., mais aussi telle ferme, les plantes de nos champs et de nos bois, les pommiers dans la commune, la distillerie ; ou le verger, nos prairies et nos champs, telle carrière, les métiers au village, tel vicinal, les animaux sauvages, les animaux d'élevage (dans la commune), les courses, les foires et les marchés du département... et cent autres sujets près des enfants, qu'ils trouvent eux-mêmes, et si ri-

(2) *Un jour par semaine*. Des jeux de plein air pendant une heure (apprendre des jeux).

Tous les quinze jours. Une sortie d'une heure et demie à deux heures.

Etude du milieu local. Visites. Recherche et collections de matériaux pour enseignements.

ches ! Ils enquêtent et se documentent librement, ou à l'aide d'un questionnaire et de références. Des exercices variés accompagnent cette recherche confiée à des équipes différentes. On rédige. On va même jusqu'à la causerie-conférence (sans prétention) : « Il faut toujours en revenir à cette idée : c'est par l'usage seul, c'est-à-dire par l'exercice de la langue parlée, et par la lecture, que l'enfant enrichit son vocabulaire.. » (Instructions).

Cette exploration est commencée dans plusieurs écoles. Elle peut être aussi passionnante et éducative que l'étude des programmes, mais il faut tout concilier... Nous ne ferons que ce que nous pourrons, compte tenu des programmes (et en liaison avec eux, le plus possible). Mais sentez-vous l'intérêt d'un travail ainsi compris, s'il est réparti sur plusieurs années, en ville même dans une école à deux classes ?

2. — Encouragez, « stimulez », les activités enfantines « spontanées » et dirigées (individuelles et collectives) :

Les formes d'activité des enfants dans la classe sont multiples : Elles sont individuelles ou collectives (le petit groupe, l'équipe). Même leurs « libres initiatives », nous dit-on, seront encouragées, stimulées, (« dans une atmosphère de liberté réglée »).

Cela n'est possible que dans une classe dont l'ordre serait obtenu autrement que par simple subordination au maître, et discipline sommaire. De la liberté et point de bruit, du travail soutenu, pas de négligence. Comment résoudre ce problème nouveau ? La coopérative de la classe, et le *journal mural* vous y aideront. Des règles sont établies en réunion de la coopérative ; aux responsables de les faire appliquer. Qui les suggère ? Voici quelques recommandations relevées au « journal mural » (au tableau) d'une classe, écrites librement de diverses écritures d'élèves.

« Il faudrait »... remuer sa chaise sans faire de bruit — que les petites marchent sur la pointe des pieds — parlent plus bas — que certaines tables soient cirées — que les cahiers soient rangés avec goût — que l'on ramasse chaque papier sans se demander qui l'a jeté — que celles qui ont des lentes se nettoient — que personne ne laisse de fleurs flétries dans les lavabos — renouveler les fleurs — que M. V. nous dise « tu » et pas « vous » — que Madame remonte la pendule, etc...

Comme vous le voyez, liberté n'est pas licence, et les enfants sont les premiers à le comprendre. — La collectivité scolaire se discipline elle-même. Nos enfants peuvent

être, d'eux-mêmes, raisonnables, et vous sentez l'intérêt et la valeur morale d'une telle éducation par le groupe.

Selon les possibilités de la classe et du maître, le degré de liberté (et d'ordre imposé) variera. Mais vous devez partout assouplir la discipline, encourager les initiatives de l'enfant, et cependant échapper au désordre, conserver les valeurs d'application et de soin dans le travail. Des classes de la circonscription ont résolu le problème. Après une période de tâtonnements par où la plupart doivent passer, un équilibre s'établit.

3. — Faites acquérir les connaissances instrumentales, et tout d'abord l'orthographe, par des procédés actifs.

« Il faut employer sans hésiter les procédés de copies et de répétition qui peuvent contribuer à la connaissance imperturbable des formes du verbe... La dictée serait un exercice beaucoup plus utile si les questions qui la suivent portaient uniquement sur l'orthographe et sur la grammaire pratique ». (Instructions).

La dictée au groupe ou à la classe est compétition active, et devinette dans une certaine mesure : elle plaît aisément aux enfants. La dictée deux à deux, de mots choisis ou de textes courts, est un bon exercice aussi. Certains d'entre vous enfin ont inventé déjà des procédés variés d'utilisation des fiches pour l'acquisition, en travail individuel, des formes du verbe et des règles orthographiques. Comme nous lisons et rédigeons bien davantage en pédagogie nouvelle, le rendement sera meilleur en orthographe. Le procédé des fiches graduées et celui des fiches auto-correctives ont fait leurs preuves, notamment à Reins, pour l'acquisition des divers mécanismes (numération, calcul, problèmes, conjugaison, application des règles).

4. Préparez le Certificat d'Etudes dans un esprit nouveau.

L'examen est à peu près au niveau du développement psychologique de la moyenne des enfants de 12 ans. Ils doivent y réussir sans préparation spéciale, sauf un peu de mémorisation en géographie et histoire. Ce peut être, du reste, l'occasion de profitables exercices de concentration. Choisissez, pour ceux de vos élèves qui seront présentés, de bons manuels, c'est-à-dire rédigés sans sécheresse, comme sans recherche, dans une langue simple directement accessible aux enfants. Faites mémoriser non le résumé desséché mais le texte vivant. Point de par cœur que pour les beaux textes, mais de fréquents exercices de recherches au travers du livre

par questions écrites (fiches, questionnaires), ou interrogation à livre ouvert (trouvez telle image, telle carte, telle lecture, tel paragraphe exprimant telle idée, etc...). « J'ai fini par savoir, écrit Alain, qu'il vaut mieux ne rien noter et ne pas même chercher à

retenir, mais plutôt se rendre familier le livre jusqu'à trouver sans hésitation n'importe quel paragraphe auquel on pense. Ce n'est que culture. Car quel est le barbare qui ferait d'abord des extraits (des résumés) et ne relirait ensuite que cela ? »

Nouvelles de la ligue internationale

Un Congrès en 1939

Le prochain congrès mondial devant se tenir aux Etats-Unis en 1940, la Ligue internationale pour l'Education nouvelle étudie pour l'été 1939 un projet de congrès européen.

Peut-être sera-ce le congrès de Paris ? En tout cas, il est apparu aux organisateurs que la France fournirait le milieu approprié aux travaux de cette réunion. Il ne s'agit pas cette année d'attirer à un congrès de propagande pour les principes et méthodes d'édu-

cation nouvelle le plus nombreux public possible. On voudrait grouper trois ou quatre cents éducateurs animés de l'esprit de progrès et leur demander d'examiner ensemble la part qui leur revient dans l'effort pour la défense des conditions sociales permettant le développement de la personnalité humaine.

Nous annoncerons sous peu le thème exact des travaux et tiendrons nos lecteurs au courant des détails du programme dès qu'ils seront définitivement arrêtés.

Nouvelles diverses

Pâques 1939. Cours de vacances

Organisé par
« Education et Mouvement et Les Amis de la danse populaire »

du 2 au 13 avril

à KER-NETRA Sables-d'Olonne (Vendée)

dans la propriété des Associations de Colonies de Vacances de CLERMONT-FERRAND

a) Pour élèves déjà initiés aux méthodes de travail d' « Education et Mouvement » et des « Amis de la Danse Populaire ».

b) Pour élèves non initiés à ces méthodes.

PROGRAMME

I

— Gymnastique (Méthode suédoise moderne, dite « Elli BJORKSTEN ») Pratique et Théorie.

— Anatomie et Physiologie.

— Jeux.

— Entraînement sportif.

II

a) La chanson et la tradition orale populaires. Leurs origines. Leur utilisation mimopédagogique.

Sous la direction de M^{lle} E. TALANSIER.

(Méthode anthropologique du Professeur JOUSSE).

b) Les Danses populaires.

c) Etudes rythmo-musicales. Technique corporelle.

Sous la direction de M^{lle} A. M. PLEDGE.

Ce cours s'adresse à tous ceux qui ont à s'occuper de groupes d'enfants ou d'adultes, que ce soit pour un entraînement régulier ou pour des périodes intensives telles que les « Colonies de Vacances », « Camps », etc...

Les élèves qui travaillent déjà en vue des Brevets « Chef de Jeux » ou « Entraîneurs » pourront y terminer les épreuves et obtenir les dits Brevets.

« KER-NETRA » est une propriété très agréablement située dans les pins, à quelques minutes de l'Océan et à 4 kilomètres des Sables. Le climat est très sain et stimulant. Le

programme du camp sera organisé de telle sorte que les élèves pourront travailler sans fatigue excessive et profiter de leur séjour de vacances.

PRIX DU COURS (Etudes et Pension)

Droit d'inscription (et assurance, non remboursables) Frs. 20

Professeurs d'éducation physique. Frs. 600

Membres de l'Enseignement, assistantes sociales, amateurs Frs. 450

(Réduction de 15 % pour les membres de l'enseignement ayant une activité sociale bénévole).

Cheftaines, Etudiantes dans les Ecoles de « Service Social » ou de « Jardinières d'Enfants » Frs. 270

(Une réduction sera consentie aux élèves qui ne pourraient venir que du 2 au 9 avril).

Les inscriptions seront closes le 20 février.

S'adresser à M^{lle} S. TRELLIS, 87, rue d'Assas, Paris, 6^e, en joignant un timbre pour la réponse.

« Les Loisirs et les Fêtes »

« EDUCATION ET MOUVEMENT » et « LES AMIS DE LA DANSE POPULAIRE » organisent une série de cours d'une documentation inédite qui sera donnée par M. Guy LE FLOCH, Membre du Conseil National des Loisirs, les mercredis à 20 h. 30, dans la Salle de Conférences de l'Ecole Pratique de Service Social : 139, Bd. Montparnasse, 6^e.

18 janvier. — Une définition des Loisirs ? Subdivisions ? Les Loisirs en France et en Europe.

1^{er} février. — Le Folklore (Danses, Chants, Costumes).

15 février. — Les fêtes et l'art des fêtes.

1^{er} mars. — Le jardin, le bricolage et l'artisanat.

15 mars. — La vie au grand air, le camping, sport, jeux).

29 mars. — La conférence, le cercle d'études et l'autodidactisme.

La série de 6 cours, 30 frs. Par cours, 8 fr.

Inscriptions : écrire à M^{lle} S. TRELLIS, 87, rue d'Assas (6^e) avant le 15 janvier.

Les Causeries de M. Freinet à l'Ecole d'été

La Terrasse Freinet. Loin, là-bas, la Méditerranée. Près de nous, la masse montagnaise des « Baous », en bas, la vallée ; dans l'air le chant des cigales. Un monde aux trois dimensions. La vie chante en lui.

C'est là, en écoutant Freinet, que nous avons travaillé, nous élevant vers les hauteurs des aspirations humaines, l'esprit tendu vers les lointains idéaux, et résolu à assier profondément les bases d'une pédagogie qu'on dit nouvelle, entraînés que nous étions par le rythme de l'activité ardente de l'école de Vençe.

Que nous disait Freinet ? Cette vieille chanson de la pédagogie humaine : Le travail est joie, mais il ne l'est que dans la mesure où il est volonté, intérêt profond, l'enfant n'est pas né pour vivre seul, mais pour participer à la vie de groupe, l'enfant n'est pas un adulte et l'adulte n'a pas le droit de lui imposer sa loi.

Nous n'avons pas, de loin, la prétention tout dire de ce que nous avons appris à Vençe. Il faudrait trop de pages. Nous ne voulons pas davantage compartimenter savamment les causeries de Freinet. D'ailleurs cela ne se découpe pas, c'est un tout, le sujet d'un jour ramène à celui de la veille et prépare celui du lendemain, les mêmes constatations

reviennent chaque fois plus précises. C'est la vie ! elle non plus ne se laisse pas facilement découper.

L'Ecole Freinet est une école de travail, une école où l'on travaille, une usine avec ses ateliers. Pas de travail libre au sens qu'on donne trop souvent à ce terme. Non. On ne fait pas n'importe quoi. Ce qui est fait, l'est dans l'intérêt de la communauté et selon ses décisions.

La base de l'éducation est donc coopérative ; ni exploiteur, ni exploité, travail organisé dans l'intérêt de tous et de chacun. La communauté fixe les tâches, chacun en choisit sa part selon ses aptitudes. Et la liberté, qu'en faites-vous, dira-t-on ? Mais la vie sociale n'exige-t-elle pas une conception renouvelée de la liberté ? La conception individualiste de la liberté est à réviser. L'Ecole Freinet n'est pas anarchique. Plus important que la liberté est le désir de réaliser quelque chose.

Les enfants aiment ce genre de vie. Et pourtant, il n'est pas que douceur : il faut se lever tôt, l'hiver même prendre un bain froid, travailler aux champs, travailler à l'école, accomplir chacun sa tâche particulière. Oui, mais là tout est action, création, intérêt,

Et le problème de la discipline ? Et les enfants méchants ? Non, il n'y a pas d'enfants méchants. Il y a des nerveux, des gosses qui ont bu trop de vin, trop de café, ont mangé trop de viande. D'où l'importance primordiale du contrôle de l'alimentation. Freinet, par le végétarisme, a réussi à normaliser, à harmoniser l'individu.

La discipline est d'autre part facilitée par la surveillance réciproque l'auto-critique, Qu'on ne crie pas au mouchardage. Tout se fait publiquement, chacun prend ses responsabilités devant tous. En « atmosphère » d'éducation nouvelle les enfants sont vrais avec eux-mêmes et avec les autres. Combien est grande l'amélioration morale qui en résulte ! Combien est facilitée la tâche de l'éducateur dans sa connaissance des êtres qui lui sont confiés !

L'éducateur, quel est son rôle dans ce système communautaire ? Eh bien ! il travaille avec les enfants, il ne les commande pas. Elise Freinet peut dire ainsi d'elle et de ses fillettes : « On travaille ensemble ».

Ces êtres formés à cette école acquièrent une mentalité nouvelle. Ils sont aguerris et sauront se débrouiller, « s'accrocher aux branches ». Ils posséderont « ce sens qui fait que l'on discerne ce qu'il y a à faire ». Avec des aptitudes diverses, on en aura fait des « héros ».

Dans ce milieu social comment travaillent les enfants ? L'Ecole Freinet est connue par sa technique de l'Imprimerie. Nous disons bien technique et non méthode. Une méthode, c'est une direction générale du travail. La technique, c'est le moyen d'action. Si l'esprit dans lequel on travaille est important, la façon dont on réalise ne l'est pas moins.

Actuellement la technique Freinet est basée sur l'Imprimerie. L'Imprimerie n'est pas un but, mais un moyen. Que demain le Téléphone, la T. S. F., ou toute autre invention soit utilisable, l'imprimerie lui cèdera le pas. La technique ne se fige pas, elle est en perpétuelle évolution. Elle recherche ce qu'il y a de plus profitable et de plus facile.

« Ce qui compte, c'est l'expression libre de l'enfant et tout le travail qui s'organise autour de cette expression. »

Or l'imprimerie a fait ses preuves. Elle oblige l'enfant à s'exprimer clairement, correctement, à faire court, à ne dire que l'essentiel, car c'est long d'imprimer.

Le texte, « moment de vie des enfants », est le point de départ d'un travail copieux : acquisition synthétique du sens grammatical, idée de la formation des mots, explication et chasse aux mots, illustration, traduction en autres langues,

Ne croyez pas que le texte soit un centre d'intérêt. Freinet n'en est pas pour les centres d'intérêt, il n'y en a pas qui puissent passionner toute l'école. Plus de souplesse : chacun choisit, selon ses aptitudes, son activité. Sans doute est-il plus commode de créer artificiellement un centre ; hélas cela tue l'intérêt. Suivons donc les nécessités de la vie.

Est-ce à dire que nous abandonnons toute règle ? Non. Nous sommes, affirme Freinet, pour les horaires et les programmes. Il faut une règle, les enfants le comprennent. Pour chaque semaine un plan de travail est établi. Chaque matin, on décide du plan de travail de la journée. Travail, mais travail organisé, tout est là. Et cela est vrai pour les enfants comme pour les adultes. Quant aux programmes officiels n'en disons pas trop de mal. Nous ne sommes pas contre les acquisitions. L'enfant veut acquérir, il veut tout connaître, non pour les examens mais pour la vie. Et l'enseignement traditionnel ne rend que 10 %. Il y a nécessité d'approfondir les notions que doit posséder l'enfant. A cela correspond la *technique des conférences et comptes rendus*. Ils sont le fruit d'un travail profond que l'enfant présente à ses camarades avec sentiment, avec amour. A Vence, il y a quatre conférences par semaine.

L'enfant conférencier dispose de 8 à 15 jours, même trois semaines pour préparer son exposé. Et avec quelle foi il le fait !

Le compte rendu est moins profond, il se rattache le plus souvent à la conférence. Il apporte aux camarades des renseignements plus superficiels.

Cette technique exige un matériel nouveau. Les enfants n'aiment pas le manuel, il a fallu créer autre chose.

Créer ? non ! s'inspirer seulement de la psychologie de l'enfant : c'est un collectionneur, aidons-le, et fournissons-lui une mine de documents. De cette constatation est née l'idée du fichier scolaire. Ah ! l'abondance des apports ! Il faut classer : nous avons déjà proposé divers modes de classification, mais rien n'est définitif, cherchons-en de meilleurs.

Une autre constatation est que si l'enfant ne cherche pas volontiers dans les manuels, par contre il aime les dictionnaires, les grands ouvrages. Mettons à sa disposition un Larousse en deux volumes, des volumes comme « La Terre », « L'Eau », etc.

Mais il faut des textes documentaires à la mesure de la compréhension enfantine. On les trouve dans la Bibliothèque de Travail, rédigés dans les écoles mêmes avec la collaboration des enfants. (Histoire du Pain, du Livre, de la Navigation, des Abeilles, etc.).

Un matériel est également indispensable. Pour l'imprimerie, ce qui a été fourni par la C. E. L. est sans rival. Pour la gravure sur lino, l'outillage vient d'être mis au point. Dans l'enseignement du chant, la technique phonographique C. E. L. a été la première et ses imitatrices ne peuvent l'égaliser. Des brochures techniques ont été éditées. D'autres viendront. Elles constituent la technologie de l'École qui permettra à l'instituteur de comprendre sa tâche de mieux en mieux.

Un problème important se trouve résolu par la pratique de la Technique Freinet : celui de l'orientation. Et Freinet l'a amplement développé dans sa conférence au S. P. I. E. à Nice. « L'Imprimerie à l'École » permet de discerner les aptitudes. Elle ne permet pas la spécialisation qui fait de l'homme un esclave. Elle lui donne plusieurs cordes à son arc sans cependant négliger ses dispositions pour tel genre de métier.

Pour terminer, Freinet nous a exposé les fondements matérialistes du mouvement de l'Imprimerie à l'École. L'esprit de la technique est de travailler à la libération de l'enfant. Les conditions matérielles sont inséparables de la pédagogie. Celle-ci doit tenir compte des effectifs, des locaux, du matériel, de la santé des enfants.

Réaliser, concrétiser, voilà le but à atteindre. Du travail effectif, oui. Des mots, non ! « On parle toutes les fois qu'on ne veut pas travailler. » « Tout est intéressant, dans la mesure où l'on cherche. »

Freinet n'a pas la prétention d'avoir fait ou de faire l'École Nouvelle. Il a tâché de « coller » à l'école publique, de se « cramponner » aux instituteurs. Son dynamisme : une conviction forte qui s'épanouit dans l'amour des enfants, l'amour de l'École, l'amour du métier. Cela suffit.

BRUNET.

A travers les revues pédagogiques de langue française

Pédagogie générale.

Le numéro 3 des *Cahiers de Pédagogie Moderne* (Editions Bourrellier et C^{ie}) est consacré à la *Prolongation de la Scolarité*. Les articles, tous écrits par des spécialistes d'une compétence incontestée, comprennent les caractères de l'institution et les problèmes d'organisation. Les documents officiels qui terminent le cahier sont ainsi mis directement à la portée de ceux qui ont à les appliquer.

L'*Information Pédagogique* consacre son numéro de juin aux *Activités dirigées* et à la *Classe d'Orientation*. On y trouvera notamment le début d'un article de E. Weill sur le *Choix des exercices pour le calcul et les sciences d'observation dans la classe d'orientation*.

Le numéro d'octobre de la même revue traite des « *Bibliothèques scolaires : Comment faire lire nos élèves* ». Relevons cette phrase de M. Ch. Schmidt que rappelle Weiler dans l'introduction :

« Il faudra faire une large place à ces « cercles » pour la jeunesse, à ces « Heures joyeuses », homes accueillants où les enfants sont chez eux, dans leurs meubles, et qui

n'ont rien de commun avec les bibliothèques scolaires enfermées dans de petites armoires de bois blanc ».

Education nouvelle.

On trouve toujours des idées saines et des suggestions intéressantes dans les articles de Freinet ; ses critiques, bien fondées, s'accompagnent de propositions constructives. C'est ce qu'il fait une fois de plus dans l'*Éducateur prolétarien* du 15 juillet sous le titre de : « *Une Architecture Nouvelle pour une Pédagogie Nouvelle* ».

Pédagogie expérimentale.

Les pédagogues qui cherchent des renseignements pratiques de pédagogie expérimentale liront avec intérêt le numéro de juin 1938 du *Bulletin de la Société Alfred Binet*.

Ils y trouveront, avec des techniques et des barèmes, un *Projet d'examen par tests pour la rentrée d'octobre* (M^{lle} Rémy et Th. Simon) et un article de Th. Simon : *Laboratoire de psycho-pédagogie expérimentale et un plan de travaux pratiques*.

L'ÉCOLE LIBÉRATRICE (26 Nov. 1938) donne *Une fiche collective d'intelligence pour enfants de 13 à 15 ans* de M^{me} Henri Piéron.

Cette fiche est complétée dans un autre numéro par des explications complémentaires pour son utilisation et les conclusions à en tirer.

A. CLAUSSE donne dans les ARCHIVES BELGES DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION un article particulièrement bien documenté sur le « *Transfer of Training* » et l'*Esprit d'observation*. Ses conclusions sont les suivantes :

1° Il n'y a pas de fonction générale d'observation.

2° Développer et améliorer l'« esprit d'observation », c'est essentiellement créer une tendance, un intérêt.

3° Cet intérêt est lui-même lié à une ambiance, à une « totalité », comme on aime à dire aujourd'hui.

4° On peut d'autre part améliorer le « rendement » dans un domaine déterminé par l'acquisition d'une méthode.

5° Le transfert n'est donc possible que dans les limites de l'intérêt et dans la mesure où les méthodes applicables sont similaires.

Education.

LA REVUE D'HYGIÈNE ET DE MÉDECINE SOCIALES a publié en octobre un numéro spécial consacré à *L'Éducation par la Récréation*.

Après avoir rappelé que les jeunes ne se livrent jamais *totalemment* que dans les heures de récréation et dans le jeu, Guérin-Desjardins donne de précieux avertissements aux directeurs et moniteurs de groupes de jeunes qui veulent devenir de véritables éducateurs. Après lui, Georges Bertier montre « *Comment obtenir l'obéissance joyeuse* » et R. de Lignerolles décrit « *L'art d'être grand frère* ».

Citons enfin l'article de Pierre Marot sur « *Musées et Éducation* » où l'on retrouve les principes de l'école active notamment lorsqu'il écrit :

« Une visite ne doit pas être passive pour l'enfant. Il ne doit pas la subir, il doit la vivre. Il faut le questionner, faire appel à ses connaissances, à ses réflexions, à son jugement. On doit l'amener à critiquer ce qu'on lui présente. »

Dans le numéro du 10 novembre de la REVUE SCOLAIRE D'ALSACE ET DE LORRAINE, M. Cz. demande, avec beaucoup d'autres, de faire « *Attention aux lectures de la Jeunesse* ».

« Feuillotez au gré du hasard tous ces journaux pour garçons..., relevez-y tout ce qui

pourrait servir au développement moral et intellectuel ; je crois que la moisson serait des plus maigres. »

Et après une critique très judicieuse du contenu de ces journaux, il ajoute :

« S'il existait des journaux contenant de bonnes et grandes photographies, de bons dessins, des pages de travaux manuels exécutables, des histoires stimulant l'observation et la bonté, de gentilles scènes de famille, des scènes de la nature, tout cela très bien imprimé et encore mieux présenté, je crois que les enfants les liraient avec autant de plaisir que les autres et sûrement avec plus de fruit. »

Disons tout de suite à M. Cz. que ce qu'il demande existe et que nous lui citerons au moins un journal répondant à ses désirs si cela peut lui être utile.

L'ÉCOLE NOUVELLE (novembre 1938) publie de très intéressantes réponses à une enquête sur « *L'Éducation morale à l'École* » et un article de Ad. Ferrière : *L'impreinte*.

Enseignements.

Calcul

A l'occasion de l'édition d'un livre pour le C. E. : *L'Arithmétique vivante*, M. Vérel expose la façon pratique de procéder qu'il préconise dans une série d'articles publiés dans le JOURNAL SCOLAIRE sous le titre : « *Initiation mathématique* ».

Les lecteurs de cette revue connaissent suffisamment M. Vérel pour savoir qu'il demande qu'on n'oublie pas que « *partout l'opération manuelle doit précéder l'opération arithmétique* ».

Signalons la leçon sur « LA BALANCE, LES PESÉES » et la manière d'arriver à la notion d'*unité de poids*, à celle de *multiple*, à l'*étude des monnaies*, etc.

Nous conseillons vivement la lecture complète de la série d'articles et l'utilisation du livre d'arithmétique dans lequel M. Vérel a mis ses principes en application.

Sous le titre « *De la précision... illusoire* », M. Adam montre, dans L'ÉCOLE ET LA VIE, l'absurdité de certains calculs et il cite des exemples de calculs de prix et de poids. « Essayons de réagir, écrit-il, et commençons par habituer nos élèves à reconnaître les cas où ils doivent arrondir une réponse... »

Pouvons-nous ajouter que nous souhaitons vivement voir s'habituer à cela certains maîtres et surtout certains examinateurs ?

Sciences

L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE publie dans son numéro de juin un article de M. Dou-

blet intitulé « *Vacances bien employées* ».

M. Doublet rappelle que les écoliers ne sont pas assez habitués à faire des observations personnelles élémentaires, notamment en Astronomie et en Géologie. Il donne des conseils pratiques et, s'appuyant sur des souvenirs personnels, montre que les enfants s'y intéresseraient et enrichiraient notablement leur culture.

Grammaire

Faut-il maintenir l'étude de la grammaire au programme des cours élémentaires ? demande Th. Simon dans le BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ ALFRED BINET (août 1938). Sa réponse est évidemment négative et il conclut : « Qu'on travaille plutôt leur langue parlée ; qu'on les entraîne à s'exprimer correctement et explicitement. On préparera mieux ainsi l'orthographe de règle que par l'enseignement qu'on en fait, et qui, trop précoce, met en quelque sorte la charrue avant les bœufs... ».

Ces conclusions sont du reste fortement étayées par une lettre de M. Davenne, directeur de l'enseignement à Brazzaville qui, après avoir montré la perfection de l'orthographe et l'étonnante sûreté dont font preuve les écoliers noirs dans l'application des règles de grammaire, ajoute :

« Or ces règles... on ne les leur enseigne pas. Les enfants terminent leur première — et souvent leur deuxième — année de cours élémentaire sans avoir entendu parler de noms, adjectifs, pronoms, etc..., ni de féminin, masculin, pluriel ou singulier, sans soupçonner le moins du monde ce qu'est l'analyse grammaticale ».

Géographie

Le BULLETIN JEAN MACÉ d'octobre 1938 donne en supplément « *La végétation de l'Alsace* » de A. Hée. Il faut souhaiter que se multiplient ces monographies qui contribueront à rendre vivantes les leçons de géographie et qui seront d'excellents matériaux pour les grands élèves qui voudraient se livrer à des travaux personnels.

Citons l'article de M. Babeau-Wauthier que publie EDUCATION (octobre 1938) : « *Nos élèves seront-ils enfin des géographes ?* » Après avoir montré l'intérêt de l'observation directe, l'auteur conclut :

« Quelle provision d'enthousiasme et de travail intéressant pour le reste de l'année... Et comme je regrette, avec un peu de colère tout de même, les tristes heures que j'ai

passées à crayonner des croquis de géographie muets, inertes, sans vie, lorsque, tout enfant, j'avais, disait-on, la « tête dure » pour la géographie, pour cette géographie qui me passionne aujourd'hui. Mais est-ce bien la même ? ».

Education physique

On lira avec plaisir dans le numéro de septembre 1938 de LA VIE HÉBERTISTE l'article de E. LOISEL sur *l'Ecole active et l'hébertisme*. Dans l'impossibilité de reproduire l'article entier, citons seulement quelques passages. Après avoir indiqué ce qui différencie l'enfant de l'adulte et montré que *l'homme est avant tout un créateur*, l'auteur écrit :

« C'est parce qu'elle s'est attachée à ce but réaliste : apprendre à l'enfant à agir et à créer, que la pédagogie moderne a pris le nom d'*école active*. C'est parce qu'il poursuit les mêmes fins que l'hébertisme reste, de toutes les méthodes d'éducation physique, la plus éducative, la plus compréhensive des besoins de l'enfant... ».

L'hébertisme est tout proche de l'école active. S'il faut à cette dernière un corps de doctrine pour cultiver les forces physiques, la Méthode Naturelle vient à point pour le lui offrir ; elle développe la spontanéité et enseigne la virilité.

Mais, d'autre part, la Méthode Naturelle ne pourra s'incorporer véritablement au milieu scolaire que par l'école active. Elle s'y complètera au contact des activités manuelles qui enseignent la valeur éducative de la technique.

Travail Manuel

« *La reliure à l'Ecole* » sans appareil spécial et presque sans argent, tel est le titre d'un très intéressant article de l'ECOLE EMANCIPÉE (3 juillet). Ses indications pratiques seront très appréciées pour l'organisation des loisirs et pour la classe de scolarité prolongée.

Les éditions Bourrelrier publient des planches et une brochure sur « *Le travail manuel dans les classes de fin d'études primaires* ».

Nous sommes heureux de les signaler car les travaux à réaliser sont judicieusement choisis et la brochure permettra à n'importe quel maître d'installer avec profit le travail manuel dans sa classe.

Lucien Boës,

Livres

OUVRAGES DE LANGUE FRANÇAISE

J. WESLEY BREADY, **La Vie et l'Œuvre du D^r Barnardo**, En Marge des Bagnes d'Enfants, traduit de l'anglais (Nouvelle Société d'Éditions de Toulouse, Dieulefit, Drôme, 1938, vol. 14 × 19 de 291 p., fr. fr. 18 — ; fr. s. 3).

Thomas John Barnardo est, dans les pays anglo-saxons, le grand initiateur du sauvetage de l'Enfance abandonnée, comme le fut Don Bosco en Italie. Né à Dublin le 4 juillet 1845, mort le 19 septembre 1905, il s'occupa d'abord des « écoles en haillons » de sa ville natale, puis de l'East-End à Londres. C'est là qu'il découvrit qu'il existait des hordes d'enfants sans foi ni loi, sans toit pour les abriter ni gagne-pain avouable. Un hasard — le remplacement au pied levé d'un orateur absent — le conduisit à lancer un appel à l'aide. La presse s'en empara. Lord Shaftesbury, le grand philanthrope, voulut avoir des preuves. Barnardo n'eut pas de peine à les lui fournir. Dès lors ce fut une ascension qui tient du miracle. Maisons après maisons furent louées ou acquises pour l'œuvre de sauvetage. L'argent affluait en quantités de plus en plus grandes. Le placement de ces enfants donnant lieu, malgré toutes les mesures de contrôle, à des difficultés, on créa finalement non pas un, mais des villages entiers, pour fillettes, pour garçons, pour futurs agriculteurs, pour futurs marins, etc.

Durant 17 ans, Barnardo se dévoua entièrement gratuitement. Soutenu — porté, plutôt — par une foi religieuse puissante, il montra un courage, une endurance, une abnégation qui font de lui un « saint » protestant. Rien de théologique, chez lui, aucune étroitesse doctrinaire, mais un mysticisme « dynamique » — écho ou projection de sa nature intime. Au moment de sa mort, il avait sauvé 60.000 enfants. Polémiste parfois violent contre les ennemis de son œuvre, autoritaire et exigeant à l'égard de ses collaborateurs, il avait, avec les jeunes, un esprit d'amour ne reculant devant aucun obstacle et aussi, trait à noter, un esprit d'humour et une gaieté qui témoignaient de la force indomptable de son être profond.

Elever 7.000 enfants simultanément, avec un budget de 150.000 livres par année, toutes recueillies par des dons — auxquels participent largement les anciens élèves, agri-

culteurs et chemineaux au Canada, etc. — suppose un talent d'organisation rare. Regrettons toutefois que ce livre parle presque exclusivement de religion, de finances et d'administration. On voudrait connaître la méthode pédagogique du D^r Barnardo, sa façon de traiter les cas rebelles, de tenir compte des individualités, d'y préparer ses collaborateurs. On nous dit que, dans les Homes, on se base sur « l'amour et l'affection latents dans le cœur de l'enfant, même quand son âme avait pu être, jusque là, affamée et opprimée ». Résultats contrôlés au Canada : 1,36 pour mille de délinquants parmi les anciens élèves, alors que la moyenne de la population donne 7,55 pour mille. Pages 186 à 192, on entrevoit les voies et moyens employés. C'est impressionnant et vraiment éloquent.

Ad. F.

André MAUROIS, **La Jeunesse devant notre temps** (Paris, Flammarion, 1937, « La Collection à 1 fr. 95 », vol. 14 × 20 de 47 p.).

Il existe de gros livres pour lesquels un compte rendu de dix lignes suffit. Il en est de brefs à propos desquels on voudrait écrire plusieurs pages. Le petit ouvrage d'André Maurois est du nombre. Pour quel motif ? Non pas pour celui que donne le directeur de la « Collection à 1 fr. 95 », M. Christian Melchior-Bonnet : « Tous les volumes sont l'œuvre de sommités intellectuelles et morales universellement réputées. » On nous propose des « autorités ». Il en est, parmi elles, que nous n'accepterions comme telles en aucune façon. Non, le motif de notre joie et de notre confiance réside en ce fait que l'auteur ne se donne précisément pas comme une « autorité » ; il parle au nom d'un bon sens qui est universel, d'un bon sens qui est très proche de la science, en contact étroit avec la psychologie génétique, parce que, simplement, il devance la science. Car il a pour fondements l'expérience et l'intuition.

« Sommes-nous devant un monde nouveau ? » — Oui, répond André Maurois. La technique actuelle bouleverse l'économie. Il n'y a pas de retour en arrière possible ; toute « fuite » est une trahison. Il faut connaître le temps présent pour en vaincre les obstacles ; il faut l'aimer pour le connaître ; il faut apprécier « la poésie de la vie mo-

derne » — c'est le titre du II^e chapitre. — Car « les choses sont ; il ne dépend pas de nous de les supprimer ». Or, précisément, parmi « les traits permanents de la jeunesse », il faut compter la confiance en l'avenir à créer, la croyance qu'il doit être et sera bien ; l'impatience à l'égard de l'indifférence et de « la résistance passive de l'univers ». D'où « désillusion » et, parfois, quand le mal est trop profond, « cynisme » de certains jeunes. Les plus grands hommes, pourtant, gardent la foi, la curiosité et l'espérance. Parmi les « traits particuliers de la jeunesse de notre temps » — temps chaotique s'il en fut, — l'auteur note la simplification de la vie : plus de franchise, plus de vigueur physique. Sa tâche est de créer un monde où le besoin de liberté — de libération de l'esprit — qui est éternel (quoi qu'en dise André Maurois) et le besoin d'ordre qui est non moins éternel, soient harmonisés : ni trop de l'une (anarchie), ni trop de l'autre (dictature). Et voici une série de préceptes universellement vrais : s'oublier dans le don de soi ; garder le sourire (Épicète : « Ne te laisse pas affecter par ce qui ne dépend pas (ou plus) de toi ») ; marcher avec d'autres qui sentent, pensent et agissent comme vous. Et voici les recettes de travail qu'il propose : vigueur et persistance de l'effort, régularité, confiance en soi, *fair play* ; respecter l'adversaire et accepter sa victoire. P. 44, on cite les critiques qu'un lycéen adresse à l'Enseignement secondaire actuel. Elles sont terribles — terribles parce que vraies. — Comment est-il possible que tant d'abus persistent après tout ce qui a été dit et écrit en faveur de l'École active ? Quelle inertie ! N'est-ce pas à désespérer du temps présent ?... « La jeunesse devant notre temps. » Notre devoir préalable, à nous adultes, notre responsabilité majeure : « La former ! Ne pas la déformer ! »

Ad. F.

Le Visage de l'Enfance, Editions des Horizons de France, 2 volumes, ou douze fascicules) 25,5 × 32,5 de 405 et 383 pages, comportant plusieurs centaines de photographies et quelques hors-textes en couleurs. 1937. — 39, rue Général Foy, Paris VIII^e.

Un grand nombre de spécialistes de renom ont collaboré à ces volumes. C'est d'abord, pour la préface, Paul Hazard, professeur au Collège de France. Les Docteurs Lesage et Huber, qui ont publié en 1933 « L'Évolution de la Puériculture », traitent ce sujet avec une riche moisson d'illustrations ; Marcelle Auclair traite de « la Poésie de la Maternité » ; F.-Louise Gros, de « la Puériculture d'aujourd'hui » ; Paul Barrier, de

l'adolescence ; M^{me} Herbinière-Lebert, des Ecoles Maternelles ; Jeanne Géraud, des Jeux et des Fêtes de l'Enfance ; Henri Bourgoïn, de l'histoire de l'éducation ; Pierre Hamp — dont on retrouve la phrase courte, précise, martelée, sèche, — des « Enfants au Travail ».

Dans le tome II, H. Luc et Elie Bertrand traitent de l'Orientation professionnelle ; le D^r Latarjet, de Lyon, de l'éducation physique ; Marc Augier, de « L'Enfant en Plein Air » — Oh ! les belles héliogravures ! — M^{lle} Anglès montre ce que l'on fait en faveur des infirmes ; D^r Henriette Hoffer, en faveur des déficients ; M^e Jacqueline Bertillon, en faveur des délinquants. Suivent trois hors d'œuvre : « L'Enfant colonial » par Aimé Dupuy ; « Enfants à travers le monde » par Marguerite Brunot et « L'Art et l'Enfance » par Louis Hourticq. Les plus belles œuvres d'art des temps passés figurent ici.

Ouvrages disparates. Vue panoramique où, comme il est naturel, la France forme le centre. Certains auteurs prennent le terme au sens large et font place, par exemple, à Decroly qui est Belge, à Claparède et à Piaget qui sont Suisses ; d'autres semblent ignorer leurs proches voisins. On nous parle de gymnastique rythmique (II. 109) et l'on ignore Jaques-Dalcroze. Mieux encore : dans le tour du monde de M^{lle} Marguerite Brunot, secrétaire générale du bureau français de la Correspondance scolaire internationale, l'U. R. S. S. compte 101 lignes, l'Italie et l'U. S. A., 91 ; l'Allemagne, 77 ; l'Angleterre, 65 ; la Tchécoslovaquie, 45 ; le Japon, 28 ; la Roumanie, 25 ; la Hongrie, 15 ; la Belgique, 12 ; la Hollande et l'Autriche, 7 ; l'Écosse, 5 ; l'Irlande, 2 et la Suisse zéro. Il existe pourtant, dans ces derniers pays, des faits dignes d'être mentionnés parmi les institutions scolaires — l'École publique de Genève — et parmi les œuvres parascolaires — *Pro Juventute* !... Critique minime, où l'on voudra bien voir une pointe d'humour.

On a bien fait de choisir, pour écrire la préface de ce vaste recueil, M. Paul Hazard, un des fins connaisseurs actuels du Visage de l'Enfance. Il a su voir l'Enfant, non pas l'« Enfant » abstrait des encyclopédies, mais les enfants spontanés, les enfants naïfs, les enfants en liberté : « ces yeux brillants, ces cheveux drus, ces dents toutes neuves, ces membres souples, ces corps agiles, cette surabondance de force qu'il faut qu'ils dépensent en gestes et en clameurs, cette ignorance de tout ce qui fut avant eux, cette insouciance de tout ce qui sera demain, cette gaîté, cette joie, c'est le triomphe de la vie. » — Mais pourquoi l'honorable pro-

fesseur au Collège de France n'a-t-il pas voulu comprendre J.-J. Rousseau et sa thèse paradoxale : « L'Enfant naît bon » ? Le citoyen de Genève a vu dans l'enfant l'ange et la bête de Pascal, Dieu dans l'homme et le corps animal du catholicisme, le ciel et la terre. « Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses », c'est la partie divine de l'être ; « tout dégénère entre les mains de l'homme », c'est la part, monumentale, il faut en convenir, de la bêtise humaine... Plusieurs auteurs commettent la même erreur, font preuve de la même incompréhension (v. p. 48, 167, 174).

Rendons justice à M^{me} Herbinière-Lebert, organisatrice du 1^{er} Congrès international de l'Enfance à Paris, en 1931. Elle n'ignore pas l'éducation nouvelle, ni ce que celle-ci doit à Decroly (I. 182-183), à M^{me} Montessori (I. 183), aux psychologues novateurs du monde entier (I. 180). Rendons hommage également à M. Paul Barrier qui mentionne (I. 304) l'École active — M^{lle} Brunot (II. 305) la mentionne aussi à propos de Lombardo-Radice et de l'Italie. — M. Barrier cite les Coopératives scolaires (I. 315), les Ecoles nouvelles, *Pour l'Ere nouvelle*, C. Freinet et l'Imprimerie à l'École, la Méthode Cousinet, et les pionniers de l'Éducation nouvelle (I. 319). — Belle compréhension aussi de la valeur de nos efforts chez M. Hippolyte Luc, directeur général de l'Enseignement technique, qui les caractérise bien en ces mots : « développer dans la liberté la personnalité profonde de chaque enfant pris individuellement » (II. 23). Il faut lire ce qui est dit du préapprentissage (II. 38-42) ; de l'apprentissage du vendeur qui doit être bon psychologue (II. 48). Au lieu de rationaliser le pays (II. 63) en mettant chacun à sa place selon ses capacités, le verbalisme triomphe encore (II. 64) comme les statistiques en font foi ! — Plus loin, il faut lire l'évolution psycho-musculaire du bébé de zéro à un an (II. 78) par le D^r Latarjet ; la valeur du « moment de silence » (II. 90) ; les conséquences psychomotionnelles de l'éducation physique (II. 95). — Superbe, le fascicule sur « l'Enfant en Plein Air », mais pourquoi, puisque l'on mentionne l'Allemand Schirrmann qui créa, en 1911, la première « Auberge de la Jeunesse », négliger Hermann Lietz qui, dès 1900, réalisa avec ses élèves — de l'aveu de Baden-Powell lui-même — presque tout ce qui fit plus tard le succès des éclaireurs ? Lire ici : camping (II. 185) ; se tirer d'affaire soi-même (II. 195). — On retrouve une dernière fois l'Éducation nouvelle à propos des États-Unis (II. 323). Et c'est tout. — Il y aurait beaucoup à dire sur ce qui manque, dans ces études : l'évolution psychique de

l'enfant (dans l'esprit de Charlotte Bühler, par exemple), la loi biogénétique, l'enfant et le sauvage, la vie affective chez l'enfant : sujets qui ont été traités par des psychologues de France et qui eussent donné lieu à des photos bien autrement intéressantes que certaines d'entre celles qu'on nous présente. Mais ces 788 pages représentent, par la vaste collaboration qu'elles ont suscitée, un tel effort collectif que la louange, si l'on veut être juste, doit primer.

Ad. F.

Juliette PARY, *Mes 126 gosses*, Paris, Flammarion, 1938, 4^e mille, vol. 11,5 × 18,5 de 330 p., fr. 22.

Se trouvera-t-il des pédants pour déplore que ce plaidoyer débordant de santé contienne des mots crus *in extenso*, au lieu de pudiques points de suspension ? Verra-t-on des classiques hausser les épaules parce que l'auteur témoigne d'un humour et d'un lyrisme qui offensent sa dignité ? Au fait, rire et pleurer sont le propre de l'homme. Je ne vois pas pourquoi on nous l'interdirait et je serais porté à suspecter la pureté d'âme de qui lirait ce livre sans succomber à l'une et à l'autre de ces « faiblesses ».

« La Case de l'Oncle Tom » a, dit-on, sauvé les nègres de l'Amérique d'un dur esclavage. Les 400.000 gosses des deux sexes des quartiers périphériques de Paris seront-ils sauvés par ce récit de trois camps de vacances, d'un mois chacun, comptant 42 gosses : garçons d'abord, puis deux séries de fillettes ? Je serais porté à le croire. Si ce n'est pas le cas, ce ne sera pas faute, de la part de l'auteur, d'avoir attaché le grelot.

Depuis longtemps j'attendais ce livre. En 1914, on a attendu quelques mois les premiers croquis véridiques des tranchées, pour aboutir au *Feu* de Barbusse et *A l'Ouest rien de nouveau* de Remarque. Ici, nous sommes en plein « Feu », le feu des découvertes de l'âme enfantine sauvage ou retournée à la sauvagerie. Éducation nouvelle ? Méthodes du caporalisme ? En présence de l'anarchie totale du début, les éducateurs oscillent : leurs principes et leurs instincts de défense sont en conflit. Mais quelles leçons magistrales pour nous, théoriciens ou praticiens engagés dans des cadres préparés d'avance, contre lesquels nous vitupérons, mais qui nous portent !

Conflits entre enfants, conflits entre adultes et enfants : ce n'est rien encore. L'optimisme triomphe de toutes les difficultés. Par contre en présence de l'intransigence d'un couple de serviteurs de doctrines plutôt extrémistes, en présence d'une institutrice in-

trigante, hystérique, semeuse de zizanie, l'œuvre est bien près de sombrer. Ce n'est qu'après le départ de celle-ci que l'optimisme remonte la pente et triomphe à nouveau.

Baden-Powell triomphe ici à toutes les pages, entre les lignes. Ce n'est pourtant pas un ouvrage d' « éducation ». Oh non ! Quels chefs-d'œuvre de finesse que ces croquis d'enfants des quartiers pauvres de Paris ! On croit les avoir connus. On ne les oubliera plus. Et quelles leçons de victoire sur soi (p. 305, pp. 222-223) !... L'intuition qui permet d'individualiser (58), le self-gouvernement (76), la discipline spontanée du jeu (79), le répertoire scolaire (94), les activités dirigées (95 à 97), autant de pages magistrales. On voit bien là (316-317) la valeur de l'école, pour ces enfants sans vrai foyer ! Et l'attrait du métier (318 et 323), malgré toutes les difficultés inénarrables qu'il a fallu vaincre...

Rarement il nous a été donné de lire un livre aussi vibrant, aussi direct, aussi prodigieusement réel. Si j'étais juge, je lui donnerais le Prix Goncourt. Mais l'auteur le mépriserait peut-être. Ce qu'elle veut, c'est sauver les gosses de Paris... « et ce ne sera pas par charité ! »

Ad. F.

Jean PREVOST, **Nos Enfants et Nous** (Collection « Vive la vie », Paris, Flammarion, 1938, opusc. 13,5 × 18 de 48 p., fr. 2,25).

Beaucoup de bon sens, de bonne humeur, de simplicité. L'auteur a su s'adapter au public moyen auquel s'adresse la collection dirigée par M^{me} Marcelle Auclair. Ces petits livres « aident à résoudre sans ennui, sans peine — dans la joie — les mille problèmes que posent à tous la vie d'aujourd'hui ». Pour cette collection, M^{me} Auclair a écrit : « Le bonheur est en vous » et « Vivre à deux » ; et M. Jean Prevost : « Maîtrise de son corps » et « Nos Enfants et Nous ».

Les jeunes mamans seront heureuses d'apprendre ce qui importe avant tout des premiers jours à quinze mois, de connaître les principes de la première éducation, de saisir la valeur, pour leurs petits, de l'aide aux grandes personnes, de pénétrer les arcanes de l'éducation du caractère, d'apercevoir les liens entre la culture physique et la culture morale, d'apprécier à leur valeur le scoutisme et les camps de vacances, de savoir s'élever au rôle difficile de mères d'adolescents et d'adolescentes.

Patience : la cadence de l'âme des tout petits est lente ; pour qu'ils acquièrent l'es-

prit d'ordre et de bonnes habitudes, c'est affaire à la mère de posséder et de pratiquer ces vertus fondamentales. Voir l'invisible ; enseigner concrètement aux petits à savoir où sont les choses actuellement invisibles et qui deviendront visibles quand ils les auront trouvées ; — plus tard, on dira : créées. — Mais pourquoi différencier garçons et fillettes de huit à onze ans, à un âge où leurs goûts sont encore les mêmes ?

Faire alterner l'effort et la détente ; prévenir le déséquilibre et le mal au lieu d'avoir à les réprimer. Pardonner, non par sentimentalité, mais à la suite de preuves du retour à l'équilibre moral. — Est-il vrai que le dilemme : s'ennuyer ou s'amuser, ne comporte pas une issue du côté de l'effort joyeux ? Je n'aime guère l'expression de Stendhal : « apprendre à s'ennuyer » ! Et faut-il vraiment savoir le nom de toutes les bêtes et de toutes les plantes que l'on rencontre ? Et les contes d'Andersen ne viennent-ils pas, psychologiquement, avant ceux de Perrault ? Enfin pourquoi cette méfiance des tests ? L'orientation professionnelle, éclairée par la technopsychologie — qu'on appelle à tort : psychotechnique — est mieux au point que ne le pense l'auteur.

Menues critiques, on le voit. C'est laisser entendre que le reste est bon, souvent même très bon.

Ad. F.

Dorothy CANFIELD FISCHER, **La Confiance en Soi** (Collection « Education », Paris, Flammarion, 1938, vol. 12 × 18,5 de 248 p., fr. 18).

Nous avons tous lu avec infiniment de profit, du même auteur, « Les Enfants et les Mères », traduit de l'Anglais par M^{me} T. J. Guéritte. Ce volume-ci, adapté par A. et R. Hugues, nous apporte une joie de même qualité. Nourrie de substantifique et authentique moëlle montessorienne, M^{me} Canfield Fischer a l'art de situer les problèmes sur leur véritable terrain, celui de la croissance harmonieuse et « centrée » des petits. La civilisation artificielle crée des valeurs artificielles, de faux points de vue, des supériorités inauthentiques et, dès lors, des complexes d'infériorité mal placés, absurdes et d'autant plus nocifs. La confiance en soi guérit ces maladies qui embrassent — et embarrassent — le corps et l'âme : maladies physiques, affectives, mentales, morales, sociales. Mais il s'agit de distinguer le jugement sain et l'abus. Trop de confiance en soi — une confiance fondée sur l'erreur ou sur des instincts dévoyés — serait la pire des attitudes pour aborder la vie comme il

faut et en connaître et en résoudre les problèmes complexes.

C'est dès le berceau qu'on peut — et qu'on doit — favoriser les initiatives des petits ; il faut avoir l'art de ne pas intervenir à tout propos et hors de propos lorsqu'un processus est en cours dans l'âme du bébé : concentration, découverte du monde. Briser cela, c'est casser le joujou vivant. C'est empêcher le petit enfant de gravir marche après marche, du dedans au dehors, par effort propre, l'échelle de la connaissance du monde. Vie simple : s'aider soi-même, aider les autres. On retrouve ici, au sein de la famille, ce qu'ont enseigné depuis cinquante ans les Ecoles nouvelles à la campagne — les bonnes, pas celle où les exigences de parents riches ont fait introduire un luxe de mauvais aloi. — Nous avons beaucoup goûté le chapitre sur l'art d'utiliser les livres : les bien choisir, en assimiler avec fruit le contenu. Et plus loin, celui où il est dit, en substance : libérer l'enfant, c'est se l'attacher ! Que de finesse et que de notations justes et profondément vraies dans ces pages si simplement émouvantes ! Ceux sur l'art de l'économie sont terriblement actuels.

Deux petites questions : Pourquoi les traducteurs, là où l'auteur mentionne la Section américaine de notre Ligue (p. 155), ne parlent-ils pas, fût-ce en note, de la Ligue elle-même et de sa section française : le groupe français d'éducation nouvelle ?... Les chapitres sur les Ecoles nouvelles n'auraient-ils pas mérité d'être complétés dans le même sens ?

Au total : livre rafraîchissant, bienfaisant, apaisant et tonifiant tout à la fois. Il méritait d'être traduit. On a bien fait de le publier.

Ad. F.

N. BOUTÉ, Inspecteur cantonal, **A l'École de Gutenberg**, L'Imprimerie scolaire dans le canton d'Ath, Belgique. Introduction de M. LÉON JEUNEHOMME, Inspecteur régional. Collection Plan d'Etudes. N° 7. Liège, éditions Desoer, 1938, vol. 15,5 × 24 cm. de 147 p.

Un ouvrage catholique. Est-ce pour cela que l'auteur semble ignorer, sinon les livres, du moins les différentes techniques associées de C. Freinet ? M. Léon Jeunehomme rend pourtant hommage à ce dernier. Son introduction débute par ces mots : « Un instituteur intrépide. Au seuil de ces pages, je veux écrire un non : Freinet, l'instituteur de Saint-Paul de Vence, celui qui a mis les enfants à l'école de Gutenberg. » Il eût été, pensons-nous, bon de relier l'imprimerie à l'école aux autres techniques de l'École active : fichiers, méthodes individuelles de recherches, etc.

Ceci dit, reconnaissons que ce livre constitue une excellente introduction à la théorie et à la pratique de l'imprimerie à l'école. Les illustrations permettent de saisir nettement le maniement de la presse. L'auteur a mis la main à la pâte, si l'on peut dire, il a de la vie, de l'entrain et son style s'en ressent. C'est de la réalisation dans un canton tout entier qu'il parle et cela est réjouissant. N'est-ce pas là la meilleure des propagandes, la plus convaincante ? « A l'attention passive de la critique — dit le Dr Decroly, cité par l'auteur, — préférons la recherche loyale et l'expérience honnête. » C'est en marchant que l'on prouve la marche.

Pour beaucoup d'instituteurs, ce livre, initiation chaleureuse à l'esprit du nouveau plan belge sera une révélation. « L'esprit des méthodes nouvelles, qui pénètre de plus en plus sûrement dans nos écoles et qui favorise le respect et le dégagement de la personnalité enfantine — écrit M. Léon Jeunehomme dans son introduction — crée un climat favorable aux recherches scientifiques et ouvre des horizons à la pédagogie expérimentale... Il n'y a d'ailleurs pas de méthode parfaite et définitive. Celles qui réservent à l'enfant sa liberté d'interprétation et d'expression se révèlent incontestablement les meilleures. »

Preuve expérimentale de la vérité intrinsèque de l'École active.

Ad. F.

Supplément au catalogue de la bibliothèque d'ouvrages d'éducation nouvelle

182. HUGUENIN (E.). — Les enfants moralement abandonnés.
183. 6^e Conférence Internationale de l'Instruction Publique, Genève 1937. L'Inspection de l'Enseignement.
184. PIERON. — L'année psychologique 1935.
185. Annuaire international de l'éducation et de l'enseignement 1937.
186. LEDENT (R.) et WELLENS (L.). — Enfants difficiles, parents perplexes.
187. BRAUNSHAUSEN (N.). — L'étude expérimentale du caractère, méthodes et résultats.
- 187 bis. Tome II.
188. BOON (Gérard). — Initiation générale aux idées Decrolyennes et essai d'application dans l'enseignement primaire.
189. GALLIEN (G.) et FONTEYNE (L.). — L'initiation à la méthode Decroly. Principes et méthodes, l'Ecole Decroly l'Ermitage.
190. FONTEYNE (L.). — Initiation à la méthode Decroly II. L'observation et la mesure.
191. M^{lle} CLARET (A.). — L'initiation à la méthode Decroly. L'association.
192. FONTEYNE (L.) et CLARET (A.). — L'initiation à la méthode Decroly. L'expression.
193. DEGAND (Julia). — Initiation à la méthode Decroly. Méthode globale.
194. WALLON (D^r H.). — Les origines du caractère chez l'enfant.
195. M. POIGNON. — L'écriture script.
196. Ad. FERRIÈRE. — L'Amérique latine adopte l'école active.
197. DERKENNE (F.). — Pauline Kergomard et l'éducation nouvelle enfantine.
198. MORITZ (E.). — Etudes expérimentales et critiques sur les tests mentaux.
302. WYATT RAWSON. — A la Recherche de la Liberté.
317. BOSCHETTI-ALBERTI (M.). — L'Ecole Se-reine d'Agno.
303. Congrès international de l'enseignement primaire et de l'éducation populaire. — Compte rendu Juillet 1937.

PUBLICATIONS DU B. I. E.

ET DE LA S. D. N.

304. B. I. E. Annuaire 1938, n° 62.
305. B. I. E. n° 57. Le Bureau International d'éducation. Rapport 1936-1937.
306. B. I. E. n° 63. Le Bureau International d'éducation. Rapport 1937-1938.
307. B. I. E. VI^e Conférence n° 53. Enseignement de la psychologie dans la préparation des maîtres.
308. B. I. E. n° 54. Enseignement des langues vivantes.
309. B. I. E. n° 58. Procès-verbaux et résolutions de la VI^e conférence.
310. B. I. E. n° 60. L'enseignement des langues anciennes.
311. B. I. E. Rétribution du personnel enseignant primaire.
312. B. I. E. n° 64. Procès-verbaux et résolutions de la VII^e conférence.
313. B. I. E. n° 59. Manuels scolaires.
314. S. D. N. Bulletin de l'Enseignement 1936.
315. S. D. N. Bulletin de l'Enseignement 1937.
316. La Société des Nations. Edition révisée.

LIVRES DE LANGUE ÉTRANGÈRE

213. New Education Fellowship. The Examination tangle and the way out.
214. New Education Fellowship. The Challenge of Leisure.
215. Ramon I. CARDOZO. — La pedagogia de la escuela activa. Tome I.

LES ÉDITIONS BOURRELIER

sont établies sur les principes de l'éducation nouvelle

RÉSUMÉ DE LEUR CATALOGUE :

PUBLICATIONS POUR LES ÉDUCATEURS

Cahiers de Pédagogie moderne pour l'enseignement du 1^{er} degré. L'École Maternelle Française. Bibliothèque de l'École Maternelle. Activités.

MATÉRIEL DIDACTIQUE

Jeux sensoriels. Initiation à la lecture et au calcul. Initiation artistique. Instruments pour orchestre enfantin. Tableaux muraux. Matériel pour le travail manuel, etc.

OUVRAGES POUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Méthodes de lecture. Lectures suivies Ab der Halden. Poésies. Grammaire Mignot. Arithmétique Châtelet. Histoire. Géographie. Travail manuel, etc.

LIVRES DE LECTURE POUR LES ENFANTS

Albums de la Lanterne Magique. Collection Marjolaine. Collection Primevère. Collection La Joie de Connaître, etc.

FORMATION ARTISTIQUE

Collection de recueils de chants anciens et modernes. Recueils de poésies. Collection Théâtrale pour la jeunesse. Collection "Images du Beau", etc.

76, ^oRUE DE VAUGIRARD, PARIS (6^e)

VOYAGES EN SUISSE

« Tout homme, en tout pays, même s'il n'y est jamais venu, garde un coin de Suisse dans son cœur ».

HENRI LAVEDAN, de l'Académie Française
dans les *Annales* du 20 avril 1924.

POUR TOUS RENSEIGNEMENTS SUR LA SUISSE
ET LES MOYENS DE S'Y RENDRE, S'ADRESSER AUX

Agences Officielles des Chemins de Fer Fédéraux

PARIS — 37, Boulevard des Capucines.

LONDRES — 11^{bis}, Regent Street, Waterloo Place.

NEW-YORK — 475, Fifth Avenue.

BERLIN — 24, Unter den Linden.

VIENNE — 20, Kärntnerstrasse.

ROME — 177, Corso-Umberto I.

AMSTERDAM — Koningsplein, 11.

VENTE DE BILLETS

ÉCOLE DE BEAUVALLON

DIEULEFIT (Drôme)

Ecole active de plein air pour enfants de 3 à 15 ans à 500 mètres d'altitude. Préparation au certificat d'études, aux bourses et aux examens d'entrée pour les classes des lycées jusqu'à la 3^e incluse.

Ecole d'humanité

Direction pédagogique :

Paul Geheeb, Elisabeth Huguenin

Pont-Céard près Versoix

(Genève)

« ASEN » Rue du Jura, 13
GENÈVE (Suisse)

Fabrication de Jeux Educatifs
et de Matériel d'Enseignement

Jeux Audemars et Lafendel
de l'Institut J.-J. Rousseau

Jeux Educatifs Descoedres
d'après le D^r O. Decroly
pour petits enfants et arriérés

Prospectus sur demande

JEUX ÉDUCATIFS DU PÈRE CASTOR

LE MÉTIER A TISSER

TISSANOVA

est à la fois :

UNE INNOVATION PÉDAGOGIQUE

UN JEU MERVEILLEUX POUR LES ENFANTS

UNE RÉVOLUTION DANS LA TECHNIQUE DU TISSAGE A LA MAIN

Avec le métier TISSANOVA, le tissage — dont la valeur pédagogique a été depuis longtemps reconnue — devient, pour les enfants, une occupation passionnante.

Le métier TISSANOVA est un véritable métier, simplifié à l'extrême.

D'un maniement facile, rapide, il constitue un parfait instrument pédagogique en même temps qu'un jouet dont l'intérêt est inépuisable.

Métiers TISSANOVA Scolaires :

N° 1	donnant des bandes de tissu de 8 x 40 cm.	9 fr. 50
N° 2	— 16 x 55 cm.	22 fr.
N° 3	— 32 x 80 cm.	44 fr.

Grands modèles à chaîne mobile pour ouvrages de dames

Modèle A	donnant des bandes de tissu de 40 x 130 cm. . . .	85 fr.
— B	— 64 x 130 cm. . . .	135 fr.

FLAMMARION, éditeur, 26, rue Racine - Paris (6^e)

AVIS

Depuis le 1^{er} janvier 1939, les « EDITIONS BOURRELIÉ » sont chargées de la vente de « Pour l'Ere Nouvelle ».

En conséquence, toutes demandes d'ABONNEMENTS, RENOUELEMENTS, PAIEMENTS, CHANGEMENTS D'ADRESSES, doivent être adressées 76, Rue de Vaugirard, C. C. PARIS 1598-28. Mais « Pour l'Ere Nouvelle », continue comme par le passé à être publiée et dirigée par le « Groupe Français d'Education Nouvelle ». C'est à lui notamment qu'on doit s'adresser pour tout ce qui concerne la rédaction et les questions de pédagogie.

N. D. L. R.

OUVRAGES PUBLIÉS PAR Ad. FERRIÈRE

- | | |
|---|--|
| <i>Projet d'école nouvelle.</i> Genève, chez l'auteur, 1909 (Traduit en espagnol) Fr. 4 » | <i>L'Aube de l'Ecole sereine en Italie,</i> monographies d'éducation nouvelle. Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 Fr. 12 50 |
| <i>La Science et la Foi.</i> Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1912 Fr. 5 » | <i>Le Progrès spirituel.</i> Genève. Editions Forum, 1927 (T. en espag., en polon. et en allem.)... (épuisé) |
| <i>Biogenetik und Arbeitsschule.</i> Langensalza, Beyer et Söhne, 1912 (Traduit en italien, en espagnol, et en portugais) Fr. 5 » | <i>Le grand cœur maternel de Pestalozzi.</i> Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1927 (Tr. en espagnol) Fr. 12 50 |
| <i>Une théorie dynamique de l'hérédité et le problème de la transmission des caractères acquis.</i> Bruxelles, Misch et Thron, 1912 (épuisé) | <i>La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active.</i> Bruxelles, Lamertin, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 16 » |
| <i>La loi du progrès en biologie et en sociologie.</i> Ouvrage couronné par l'Université de Genève, 1915. Epuisé, rare, en vente au Bureau de la Revue. Fr. 45 » | <i>Trois pionniers de l'Education nouvelle.</i> Paris, Flammarion, 1928 (Tr. en espagnol) Fr. 12 » |
| <i>L'esprit latin et l'esprit germanique.</i> Esquisse de psych. soc. Genève, chez l'auteur, 1917. Fr. 12 50 | <i>Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution.</i> Genève, chez l'auteur, 1929 (Traduit en espagnol) Fr. 12 50 |
| <i>Les Eglises éthiciennes et la méthode moderniste.</i> Genève, chez l'auteur, 1919 Fr. 5 | <i>La Pratique de l'Ecole active.</i> Genève, Editions Forum, 1 ^{re} éd., 1929 (Traduit en russe et en espagnol) Fr. 35 » |
| <i>Transformons l'école.</i> Genève, chez l'auteur, 1920 (Traduit en suédois, en espagnol, en espéranto) (épuisé) | <i>L'Avenir de la Psychologie génétique.</i> Genève, chez l'auteur, 1930 Fr. 12 50 |
| <i>L'Autonomie des Ecoliers.</i> Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921 (Tr. en esp. et en polon.) Fr. 22 » | <i>L'Ecole sur Mesure et à la Mesure du Maître.</i> Genève, Impressions Atar, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, Musée pédagogique, 1931 (Traduit en serbe) Fr. 20 » |
| <i>Philosophie réaliste et religion de l'esprit.</i> Strasbourg, Revue d'histoire et de philosophie religieuses, n° 3, 1912 Fr. 5 » | <i>L'Amérique Latine adopte l'Ecole active.</i> Neuchâtel, Delachaux et Niestlé Fr. 20 » |
| <i>L'activité spontanée chez l'enfant.</i> Genève, chez l'auteur, 1922 (Traduit en espagnol) (épuisé) | <i>Caractérologie typocosmique</i> (écrit en collaboration avec M. K.-E. Krafft), Genève et Zurich, chez les auteurs, et Paris, Groupe français d'Education nouvelle, 1932 Fr. 8 » |
| <i>L'Education dans la Famille.</i> 1 ^{re} éd.; Edition H. S. M., Lausanne, 1923 (Traduit en espagnol, en allemand, en grec, en finlandais et en hollandais). Fr. 5 » | <i>L'Adolescence et l'Ecole active.</i> Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, Lausanne, Payot, 1932 Fr. 2 50 |
| <i>L'Ecole active.</i> Genève, Editions Forum, 1 ^{re} éd., 1930 (Traduit en roumain, en espagnol, en italien, en allemand, en anglais, en serbe et en japonais) Fr. 35 » | <i>Les Eléments constitutifs du Caractère.</i> Annales de l'enfance Fr. 2 50 |
| <i>L'Hygiène dans les Ecoles nouvelles.</i> Lausanne, Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1926 (épuisé) | <i>L'Eglise de l'Avenir une et multiple.</i> Paris, Fischbacher, 1934 Fr. 10 » |
| <i>La coéducation des sexes.</i> L'Education en Suisse. Genève, chez l'auteur, 1926 (Traduit en espagnol) (épuisé) | <i>Alimentation et Radiations.</i> Paris, Ed. du « Trait d'Union », 4, rue des Prêtres-Saint-Séverin. Fr. 12 » |
| | <i>Cultiver l'Energie.</i> Editions de l'Imprimerie à l'Ecole, Vence (Alpes-Maritimes) Fr. 6 |

L'ÉCOLE-FOYER

Les PLÉIADES, s/BLONAY, Vaud (Suisse)

Altitude 1100 m. (à 11 heures de Paris)

Vie saine et active dans l'air pur et la paix de la montagne.
Préparation à la vie par la formation du caractère, par la culture de l'intelligence, par les études. Douze à quinze élèves seulement.
L'ÉCOLE-FOYER, fondée en 1911, reçoit des garçons et adolescents de l'âge de 6 à 18 ans.

Téléph. Blonay 53.497

Directeur : R. NUSSBAUM.